Cap. I. Didactica generală şi didactica specialității; specificul disciplinelor socio-umane

Într-un învățământ modern, predarea-învățarea unei discipline nu se realizează la întâmplare. Sugestiile pertinente în organizarea şi coordonarea acestui proces deosebit de complex se relevă a fi absolut necesare. Nu este lipsită de importanță evitarea dezorganizării în delicatul proces de parcurgere a unei discipline, cât şi conlucrarea în vederea stabilirii unor repere .Inventivitatea şi originalitatea se vor mula, cu siguranță, mai bine dacă vor avea loc pe un teren al experienței recunoscută ca valoroasă şi al teoriei parcursă cu responsabilitate şi selectată cu grijă.

Ne propunem să realizăm un instrument util de lucru, un suport pentru viitorii profesori în însuşirea corectă şi creativă a cunoştințelor didactice, în stimularea creativității profesionale în adaptarea cu succes a lucrului cu clasa de elevi.

Scurt istoric: conceptul de didactică a fost consacrat de pedagogul ceh Jan Amos Comenius, în lucrarea sa „Didactica Magna, publicată în 1632. Semnificația atribuită de Comenius „didacticii” era cea de artă a predării „arta universală de a-i învăța pe toți totul” .

Nu este de loc lipsit de importanță să reținem maniera în care era recomandabil să se desfăşoare acest proces şi anume: concis, plăcut şi temeinic, în vederea organizării instruirii în şcoală şi a disciplinării minții prin instruire.

Etimologic, termenul de „ didactică” este, sinonim cu cel de „ pedagogie”(didaskein, în greaca veche înseamnă a învăța). Diferența dintre pedagogie şi didactică constă în faptul că prima se referă la principiile generale ale educației, iar a doua la metode concrete de lucru şi organizare a învățării la o disciplină anume.

„Didactica reprezintă o disciplină ştiințifică, ce studiază procesul de învățământ ca principală modalitate de cunoaştere şi formare, de instruire şi educare; sistemul de învățământ ca ansamblu al instituțiilor de instrucție şi educație; legitățile/principiile activității didactice; conținutul învățământului; tehnologia didactica; formele de organizare si desfăşurare a activității didactice; formele de educație in afara instruirii şcolare; raporturile profesor-elev, stilul profesorului, etc.”(Miron Ionescu, Ioan Radu, Didactica modernă, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2001, p.20).

Este important să ne raportăm, în demersul nostru, la tendințele majore care se manifestă în evoluția actuală a didacticii, şi anume:

- Tendința de a păstra anumite achiziții ale didacticii tradiționale
- Tendința de a adăuga, prin prelucrare, la didactica clasică, rezultate ştiințifice care permit modernizarea procesului didactic

- Deplasarea accentului pe dezvoltarea resurselor interne ale elevului, angajându-l în propria formare.

De altfel, acest ultim aspect conferă un plus de responsabilitate profesorului, care trebuie să fie preocupat de organizarea unor experiențe de învățare relevante, de crearea unui mediu educațional ce încurajează inițiativa, interacțiunea pozitivă, curajul de a acționa. George Văideanu redă foarte clar aceste schimbări ce trebuie să intervină în întreaga activitate a profesorului:

„Trecerea de la un învățământ cu un singur actor (sau actor principal) la un proces bipolar, cu doi actori, proces care acordă elevilor dreptul de a învăța prin participare, este pe cale de a deveni pretutindeni o realitate școlară. Profesorul est și rămâne liderul și organizatorul proceselor de predare și învățare, dar el își îndeplinește rolurile pedagogice numai în măsura îi ajută pe elevi să-și descopere resursele latente, să-și cunoască erorile și lacunele, să asimileze tehnicile și regulile muncii intelectuale, să participe la căutarea adevărurilor, să învețe individual și în grup, făcând eforturi și obținând succese și satisfacții."(George Văideanu, Educația la frontiera dintre milenii, Ed. Politică, București, 1988, p. 210).

În vederea unei diferențieri clare, trebuie să reținem că didactica generală se adresează conduitei generale a clasei de elevi și vizează perfecționarea întregului proces de predare-învățare, iar didacticile speciale vizează, cu precădere, predarea-învățarea unei anumite discipline. Relația dintre didactica generală și didacticile speciale este una biunivocă, de intercondiționare și, în același timp, concentrică.

Didactica specialității este, în același timp, o disciplină preponderent pedagogică, deoarece utilizează achizițiile teoretice și experimentale ale psihologiei și pedagogiei și o disciplină relativ autonomă, deoarece realizează legătura cunoștințelor psihopedagogice cu disciplina științifică la care se referă.

Obiectivul fundamental al *didacticii specialității*:

- profesionalizarea carierei didactice și înlesnirea drumului fiecărui tânăr spre configurarea unei personalități autonome și responsabile.

Obiective specifice:

- deprinderea unui minumum de cunoștințe teoretice și abilități practice în raport cu obiectivele și conținuturile specifice disciplinelor abordate
- pregătirea studenților pentru stagiul de practică pedagogică
- avansarea unor modele orientative sau operaționale de lucru
- structurarea și îmbogățirea registrului metodic de care uzează profesorul, stăpânirea unor moduri variate de abordare a predării-învățării

- predarea conținutului diverselor discipline de pe o poziție modernă, înnoitoare, urmărind dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a personalității elevului.

Didactica disciplinelor socio-umane îşi propune:

- să identifice şi să argumenteze locul şi rolul disciplinelor respective în planul de învățământ;
- să precizeze specificul acestor discipline;
- să abordeze strategii didactice adecvate conținutului şi obiectivelor;
- să ofere modalități de utilizare a produselor curriculare şi instrumente de proiectare didactică
- să motiveze studenții în construirea propriului rol şi model comportamental de viitor profesor.

Evaluarea la disciplina *Didactica specialității* se va realiza din două componente: evaluarea finală (sumativă) şi evaluare pe parcurs (formativă). Evaluarea finală (60%) va consta dintr-o lucrare scrisă care poate fi test-grilă, test clasic sau test combinat. Evaluarea pe parcurs (40 %) se va realiza în cadrul seminariilor prin participarea la dezbateri pe teme anunțate (20%) şi printr-un proiect didactic (20%).

Specificul didacticii disciplinelor socio-umane rezultă dintr-o serie de factori, dintre care enumerăm: caracterul abstract al noțiunilor cu care operează aceste discipline, caracterul fenomenelor economice ca fenomene sociale, din necesitatea tratării noțiunilor în legătură cu realitatea economică, politică şi socială şi, mai ales, din tipurile de competențe generale urmărite prin predarea-învățarea disciplinelor socio-umane, pe care le redăm mai jos:

1. Cunoaşterea principalelor dimensiuni conceptuale şi tematice ale reflecției asupra omului şi societății; cunoaşterea articulărilor interdisciplinare prin realizarea unor conexiuni între cunoştințele dobândite;

2. Competențe de obținere a cunoştințelor (receptare, lectură, studiu activ).Această categorie de competențe presupune: identificarea şi însuşirea conceptelor de bază în domeniul ştiințelor socio-umane; identificarea şi perceperea corectă a unor fapte, fenomene, procese, precum şi a relațiilor sau conexiunilor dintre acestea; abilități de documentare: orientarea în studiu, identificarea surselor adecvate de informare, căutarea şi culegerea informațiilor din surse variate, sesizarea esențialului; stil de muncă investigativă (cercetarea, explorarea, descoperirea) ritmic, continuu, riguros, eficient;

3. Competențe de prelucrare / tratare şi organizare a informațiilor. Această categorie de competențe presupune: capacități de ordin cognitiv: analiza, sinteza, clasificarea, definirea, rezumarea, interpretarea, discriminarea, corelarea, compararea, evaluarea;

- Efectuarea unor raționamente corecte;
- Elaborarea unor strategii de rezolvare a problemelor;

4. Competențe de utilizare a informației. Această categorie de competențe presupune:

- Operarea unor transferuri de cunoştinţe în scopul formării
- unei gândiri asociative, flexibile, creatoare;
- Gândirea productivă şi creativă: generarea de concepte, idei, soluţii;
- Aplicarea şi integrarea cunoştinţelor;
- Rezolvarea efectivă de probleme;

5. Competenţe de exprimare a persoanei (comunicarea). Această categorie de competenţe presupune:

- Exprimarea opiniilor şi convingerilor personale;
- Demonstrarea sau argumentarea susţinerilor;
- Abilităţi de dialogare;
- Deprinderi de operare cu coduri verbale şi simbolice;
- Comportamente verbale caracterizate prin coerenţă, fluenţă, expresivitate, elaborare;

6. Competenţe de relaţionare şi participare la activitatea de grup şi la viaţa socială. Această categorie de competenţe presupune:

- Îndeplinirea responsabilă a sarcinilor în cadrul activităţii de grup;
- Decizii privind acţiunile potrivite în diferite situaţii;
- Participarea la dezbateri, negocieri, rezolvarea unor conflicte;
- Consolidarea atitudinilor de înţelegere şi toleranţă în perspectiva vieţii active;
- Realizarea climatului afectiv pozitiv în cadrul grupului;
- Dezvoltarea capacităţii de adaptare la schimbările mediului social. (cf. Mirela Albulescu şi Ion Albulescu, Studiul disciplinelor socio-umane, ed. Dacia, Cluj, 2002, p. 30-31).

Competenţele specifice, definite pe fiecare obiect de studiu, sunt derivate din competenţele generale şi se formează pe parcursul unui an şcolar. Ele sunt indicate în programele şcolare şi esenţializează demersul didactic la fiecare disciplină în parte.

Astfel, la disciplina „ Logică” competenţele specifice vizează:

- Determinare conceptelor de bază şi a problematicii logicii;
- Identificarea tipurilor de noţiuni, propoziţii, clasificări, definiţii, argumente;
- Analiza raporturilor logice dintre noţiuni sau dintre propoziţii categorice;
- Folosirea corectă a operaţiilor de definire şi clasificare;
- Sesizarea şi corectarea erorilor în definire, clasificare sau argumentare;
- Construirea de către elevi a unor argumente corecte, pentru a-şi susţine opiniile;

- Folosirea unor strategii de argumentare şi contraargumentare;
- Aplicarea tehnicilor de evaluare a corectitudinii(validităţii argumentelor);
- Aplicarea analizei logice la alte domenii ale ştiinţei şi ale culturii;
- Claritatea, coerenţa şi precizia în exprimare;
- Cultivarea unor trăsături ale personalităţii cum ar fi: gândirea exactă şi sistematică.

La disciplina „Psihologie” competenţele specifice vizează:

- Definirea proceselor psihice şi identificarea rolului lor în evoluţia personalităţii individului;
- Caracterizarea proceselor psihice într-un limbaj specific adecvat;
- Identificarea modului în care interacţionează procesele psihice în conturarea sistemului de personalitate;
- Analiza manifestării personalităţii individului în contextul dinamicii de grup;
- Analiza unor relaţii interpersonale, a unor comportamente şi atitudini sociale precum şi raportarea acestora la modele dezirabile;
- Realizarea de caracterizări şi autocaracterizări psihologice;
- Utilizarea cunoştinţelor dobândite în modelarea propriului comportament şi influenţarea comportamentului celorlalţi;
- Realizarea unor sinteze tematice pe baza consultării bibliografiei de specialitate;
- Aplicarea instrumentelor de investigare psihologică, prelucrarea datelor obţinute şi evaluarea rezultatelor.

La disciplina „ Economie” competenţele specifice vizează:

- Explicarea modului de funcţionare a sistemului economiei de piaţă;
- Definirea corectă a conceptelor economice;
- Analiza fenomenelor şi proceselor specifice economiei de piaţă;
- Realizarea unor comparaţii între fenomene sau între procese economice;
- Identificarea tendinţelor de evoluţie din economia contemporană;
- Susţinerea argumentată a unor puncte de vedere personale cu privire la un fenomen sau situaţie economică particulară;
- Sesizarea influenţelor reciproce dintre fenomenele economice şi cele sociale ;
- Sintetizarea şi evaluarea informaţiilor privind situaţii reale din economie, primite prin diverse canale de informare,
- Rezolvarea unor probleme sau aplicaţii;

- Distingerea modalităților de adaptare rapidă la schimbările economico-sociale.

La disciplina ”Filosofie” competențele specifice vizează:

- Determinarea ariei tematice şi a universului conceptual specific filosofiei;
- Identificarea unor probleme filosofice şi distingerea soluțiilor oferite de diferiți autori;
- Definirea conceptelor filosofice,
- Compararea diferitelor maniere de argumentare a opiniilor sau ideilor;
- Problematizări şi soluții personale bine argumentate;
- Dezvoltarea personală a unor teme filosofice;
- Analiza şi comentariul de text filosofic;
- Raportarea critic reflexivă la ideile autorilor studiați;
- Ilustrarea contribuției unui gânditor la dezvoltarea unor teme, teorii sau domeniu filosofic;
- Încadrarea corectă a pozițiilor diferiților filosofi în curente de gândire cunoscute;
- Realizarea unor transferuri conceptuale în analiza propriei experiențe de viață sau a unor evenimente social-politice;
- Lectura activă şi reflexivă a unor texte de referință pentru o anumită temă;
- Realizarea unor sinteze tematice, dizertații, eseuri, studii de caz;
- Sesizarea interferențelor filosofiei cu alte domenii ale culturii,
- Abilități de dialog şi dezbatere;
- Cultivarea unor trăsături pozitive de personalitate.

După cum se observă, se urmăreşte dezvoltarea unor competențe care sa-l ajute pe elev să îşi formeze deprinderi şi atitudini intelectuale şi anume: gândire creatoare, capacitate de analiză ți abstractizare, concretizare, argumentare, aplicare, tehnici de lucru specifice, limbaj de specialitate. În felul acesta, de exemplu, la „Economie” se va dezvolta: receptivitatea şi capacitatea de abordare rațională a problemelor economice, personale şi publice în contextul unui mediu economic, social şi cultural complex şi dinamic. Elevul va fi stimulat pe direcția realizării unor observații, studii de caz, elaborarea unor planuri de afaceri şi portofolii, individual şi în grup, pentru exersarea calității de agent economic activ.

În predarea disciplinelor de specialitate trebuie vizate toate categoriile de obiective şi anume:

- **obiectivele cognitive** (însuşirea cunoştințelor specifice disciplinei)

- ➢ **obiectivele cognitiv-formative** (utilizarea corectă a informației, capacitatea de a opera cu aceasta)
- ➢ **obiectivele afective, atitudinale** (formarea şi exprimarea părerilor personale, aprecierea şi valorizarea diferitelor moduri de gândire şi acțiune)
- ➢ **obiectivele acționale** (capacitatea de a realiza aplicații, de a participa la viața socială, de a investiga, de a dezbate, a negocia).

În legătură cu obiectivele urmărite, se impun următoarele precizări:

1. noile orientări ale învățământului presupun o schimbare a ierarhiei acestora după cum urmează:

a) aptitudini şi capacități intelectuale;

b) priceperi şi deprinderi;

c) cunoştințe.

Observație: preocuparea pentru sporirea volumului de cunoştințe nu mai corespunde învățământului actual; aceasta nu presupune, însă, ignorarea cunoştințelor şi a rolului pe care îl au.

2. orientarea către latura pragmatică: profesorul trebuie să facă legătura directă şi evidentă între **ce se învață şi de ce se învață.**

Finalitatea studierii disciplinelor socio-umane este formarea unei personalități deschise şi autonome a elevului pe baza unor criterii de natură ştiințifică, umanista şi moral civică, care să îi permită achiziția de noi cunoştințe, adaptarea rapidă la schimbările de tip inovator, opțiunea responsabilă şi acțiunea eficientă în situații noi.

Se impune ca predarea disciplinelor socio-umane să fie făcută într-o manieră formativă, în strânsă legătură cu experiența directă de viață a elevilor. Se încurajează cercetarea, descoperirea, în aşa fel încât elevii să fie pregătiți să dea dovadă de competențe funcționale, adaptabilitate, responsabilitate, inițiativă şi creativitate, caracteristici considerate esențiale în dezvoltarea personalității lor.

Un studiu recent cu privire la filosofia învățământului românesc din ultimele decenii (Adrian Miroiu, coord., 1998), releva faptul că acesta s-ar fi caracterizat îndeosebi prin: autocentrare şi autosuficiență, elitism, autoritarism, depersonalizare, conservatorism şi inegalitate de şanse. Concluzia la care ajung autorii studiului este următoarea:

„Învățământul alienează prin prioritățile sale: temele sunt mai importante decât dezvoltarea persoanei, programa mai importantă decât elevii, cunoştințele abstracte mai importante decât cele aplicative, abilitățile teoretico-discursive mai importante decât cele comportamentale, informarea mai importantă decât formarea”(1998, p.5).

Valoarea cunoştinţelor în pregătirea elevilor nu poate fi negată, dar prioritar este aspectul formativ, axat pe dezvoltarea competenţelor şi atitudinilor dezirabile:

„Dacă până nu demult nivelul pregătirii elevilor se aprecia cu deosebire în funcţie de cunoştinţele acumulate, acum se apreciază şi prin prisma priceperilor şi deprinderilor dobândite, capacităţilor creatoare, etc. Nu mai interesează reflectarea pasivă şi mecanică a cunoştinţelor în intelectul elevilor, ci educarea lor intelectuală în sensul precizat anterior. De aceea, marea problemă a cadrelor didactice nu mai este de a-l determina pur şi simplu pe elev să reţină cât mai multe conţinuturi, ci de a-l pregăti ca personalitate complexă. Eficienţa acţiunilor pe care le întreprind se apreciază prin impactul lor formativ.”(Mirela Albulescu, Ion Ambulescu, 2002, p.15).

Valenţele formative ale disciplinelor socio-umane sunt multiple . Învăţarea acestora facilitează cunoaşterea valorilor care stau la baza normelor sociale, reflecţia critică asupra acestor valori, înţelegerea şi acceptarea pluralismului valoric, pregătirea rolurilor de asumat pentru viaţa socială.

În acest context este de apreciat acel profesor care stimulează nevoia de informare, de acţiune şi de exprimare a elevilor, punându-i în situaţia de a avea iniţiative, de a întreprinde cercetări, de a colabora, de a propune soluţii personale, de a-şi exprima opiniile.

Autorii citaţi mai sus pun în evidenţă şi amendează un aspect pe care l-am sesizat deseori de-a lungul activităţii mele cu elevii de liceu şi pe care l-am condamnat în egală măsură. Este vorba despre faptul că, în practica şcolară directă, nu puţine sunt cazurile în care profesorii enunţă o problemă şi tot ei prezintă etapele rezolvării şi formulează soluţia finală, pretinzând elevilor sa o însuşească. La fel se întâmplă şi atunci când se urmăreşte analiza unui text filosofic sau de altă natură, profesorul fiind cel care identifică problema pusă în discuţie, prezintă ideile principale, defineşte şi explică conceptele de bază, face completări, compară, interpretează, aduce argumente, afectând puternic dezvoltarea competenţelor.

O analiză mai completă a diferenţelor de stiluri din practica şcolară se poate face studiind cele două paradigme:

ANEXA I

Principiile vechii paradigme	Principiile noii paradigme
Accentul cade pe conţinuturi şi pe însuşirea unor cunoştinţe corecte şi definitive.	Accentul cade pe învăţarea învăţării permanente, cunoştinţele nemaifiind definitive, ci în progres continuu.

A învăța este un rezultat, un scop.	A învăța este un proces, o evoluție, un mijloc.
Structura învățământului este rigidă, învățarea derulându-se după o programă analitică obligatorie.	Structura învățământului este flexibilă, programa cuprinde şi pachete opționale în funcție de aptitudini şi interese.
Ierarhie autoritară. Roluri rigide: maestru-elev	Organizare democratică după principiul antiautoritar. Elevii şi dascălii se privesc ca oameni, nu ca roluri sau poziții.
Cunoştințele se însuşesc in acelaşi ritm, obligatoriu pentru toți.	Cunoştințele se însuşesc în ritmuri diferite, flexibile.
Accentul cade pe performanță şi cantitate.	Accentul cade pe valorificarea potențialului individual care stimulează performanța.
Încredere mai mare acordată cunoştințelor abstracte, livreşti, teoretice.	Completarea învățării prin experiment, demonstrații, dezvoltarea abilităților practice.
Accentul cade pe dirijarea autoritară a învățării.	Accentul cade pe autodirijarea învățării, prin descoperirii propriilor interese şi aptitudini.
Se insistă pe însuşirea anumitor modele ale experienței umane, considerate obiective.	Se insistă pe experiența şi impresiile lăuntrice ale fiecăruia dintre elevi, prin stimulare imaginației, creativității, cercetare sentimentelor proprii.
Sunt dezaprobate abaterile de la regulă, de la modele standardizate.	Originalitatea şi creativitatea este lăsată să se manifeste.
Numai profesorul emite cunoştințe. Flux linear de sens unic al transmiterii cunoştințelor.	Flux circular, în care şi profesorul are ce învăța de la elevii săi.
Educația este privită ca o etapă necesară, segmentată pe vârste şi roluri.	Educația este privită ca o componentă permanentă a vieții.
Sunt folosite etichetări ale elevilor în procesul evaluării, ceea ce poate conduce la împlinirea presupozițiilor inițiale.	Etichetarea este evitată, fiind considerată auxiliară, fără a fi o valorizare fixă, care stigmatizează pe toată durata şcolară un individ.
Preocupări față de norme şi condiționare birocratică.	Preocupare față de performanțele şi potențialul individual. Grad mai mare de autonomie.

Sursa: Cucoş, Constantin, Pedagogie, Iaşi, Polirom, 2002, pp. 52-53

<u>Temă pentru seminar</u>:

1. Comentați diferențele dintre cele două paradigme din evoluția ştiințelor pedagogice;
2. Pe baza cunoştințelor de la disciplinele pedagogice studiate în anii anteriori, utilizând propria experiență şcolară, încercați să formulați calitățile unui bun profesor.

Cap. II Planificarea şi organizarea activității didactice

Procesul de învățământ este organizat şi dirijat. Predarea unei discipline presupune realizarea unor competenţe şi, concomitent, dezvoltarea personalității elevilor în direcția dorită. În acest context este lesne de înțeles că activitatea trebuie să fie planificată şi nu întâmplătoare.

Planificarea este prima operație importantă realizată de profesor la începutul fiecărui an şcolar. Pentru realizarea acesteia se utilizează programa şcolară şi manualele aprobate. Planificarea şi organizarea activității presupune:

- realizarea planificării calendaristice anuale,
- a proiectelor unităților de învățare
- a proiectelor didactice ale lecțiilor (sau a unităților de conținut).

În contextul noului curriculum, planificarea calendaristică este un document administrativ care asociază într-un mod personalizat elemente ale programei (obiective de referință/competențe) cu alocarea de timp considerată optimă de către profesor pe parcursul unui an şcolar.

În elaborarea planificărilor se parcurg următoarele etape:

1. Reaizarea asocierilor dintre obiective/competenţe şi conţinuturi.
2. Împărțirea în unități de învățare.
3. Stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare.
4. Acordarea timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învățare.

Este recomandabil ca planificarea calendaristică anuală să se facă după următoarea schemă, exemplu:

Schemă:

Şcoala...........Profesor................

Disciplina.....Clasa/Nr. ore pe săptămână/Tip de curriculum/Anul

Unitatea de învățare	**Obiective de referință/competenț e**	**Conținuturi**	**Număr ore alocate**	**Săptămâna**	**Observații**

În acest tabel:

- **Unitățile de învățare** se indică prin titluri (teme) stabilite de către profesor;
- **Obiectivele de referință/competențele specifice** se trec cu numerele lor din programa şcolară;
- **Conținuturile** selectate sunt cele extrase din lista de conținuturi a programei;
- **Numărul de ore alocate** se stabileşte de către profesor funcție de experiența acestuia şi de nivelul de pregătire al elevilor.

O planificare anuală corect întocmită trebuie să acopere integral programa şcolară la nivel de obiective de referință/competențe specifice.

Clasa a XI a

Licee economice

Disciplina - Economie
Timp alocat: 1oră/ săptămână

PLANIFICARE CALENDARISTICĂ
Anul şcolar...

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Nr. ore alocate	Săptămâna	Observații
Recapitulare: economia de piață	4.1. 5.1 5.2	Cererea,oferta, Productivitatea, costurile, concurența	2	1-2	
Piața muncii, Trăsături, cererea de muncă	1.3 1.4	Trăsăturile pieței muncii; Cererea de muncă; costul muncii şi venitul muncii	1	3	
Oferta de muncă	1.3 1.4	Categorii de populație Factori care influențează oferta de muncă	1	4	
Salariul	2.4	Definiție Salariul de echilibru Calculul dinamicii salariului	1	5	

Rubrica „Observații" este destinată consemnării eventualelor modificări rezultate din aplicarea efectivă la clasă, având în vedere faptul că întregul parcurs al planificării are valoare orientativă.

Clasa a XI a

Economie
Unitatea de învățare: Formarea cererii pe piață
Timp alocat: 4 ore

PROIECTUL UNEI UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Anul şcolar...

Conținuturi -detalieri	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
Nevoile şi cererea	3.1	Identificarea în echipe a câtor mai multor nevoi personale care devin cerere pe piață	Lucru în echipe, fişe de lucru ale echipelor care se completează în clasă,	Observarea sistematică a comportamentului elevilor
Definirea cererii	3.1	Dialog frontal, conturarea trăsăturilor	Dialog frontal Manuale şi dicționare	Fişa de observație calitativă
Clasificarea bunurilor după natura lor fata de cerere	1.1 3.1	Completarea pe fise date a celor trei coloane cuprinzând bunurilor substituibile, complementare, cu cerere derivata.	Lucru individual, Fise de lucru individual, Elaborate de profesor, si multiplicate pentru fiecare elev.	Observarea sistematica a comportamentului elevilor
Legea cererii si elasticitatea cererii	3.1 5.1	Elaborarea unui grafic de fiecare echipa, pornind de la câteva informații date.	Lucru in echipe Fise elaborate in grup de către elevi, având ca puncte de pornire un anumit nivel	Test: fiecare echipa sa întocmească graficul modificării cererii in funcție de preț, pornind de la propriul exemplu.

			prețului si un anumit nivel al cererii.	

Conceptul de unitate de învățare are rolul să materializeze conceptul de demers didactic personalizat. În felul acesta, proiectarea didactica devine mai flexibilă. Proiectarea unității de învățare, cât si a lecției trebuie să se desfăşoare într-o succesiune logică, urmărindu-se realizarea competentelor specifice. Elementele sunt aceleaşi, indiferent de unitatea de învățare vizată şi pot fi sintetizate în felul următor;

1. în ce scop voi face? Aceasta corespunde cu identificarea obiectivelor, a competențelor.
2. ce voi face? Presupune o serie de activități de selectare a conținuturilor.
3. cu ce voi face? Presupune o analiză riguroasă a resurselor.
4. cum voi face? Se determină activitățile de învățare.
5. cât s-a realizat? Stabilirea instrumentelor de evaluare.

Indentificarea unei unități de învățare se face prin tema acesteia. Stabilirea temei de către profesor pe baza lecturii programei şi a utilizării unor resurse este primul pas în identificarea unității de învățare în care va fi împărțită materia anului şcolar respectiv.

Temele sunt enunțuri complexe, formulări fie originale, fie preluate din lista de conținuturi a programei sau din manual, formulări care reflectă din partea profesorului o înțelegere a scopului activității sale, talent pedagogic, inspirație şi talent.

Lectura programelor ți a manualelor nu mai este în mod obligatoriu liniară.

Programa trebuie parcursă în mod necesar de către toți, dar e aca şi manualele, se pretează unei citiri personale şi adaptate.

Proiectarea activității de evaluare, se realizează concomitent cu proiectarea ? şi în deplină concordanță cu acesta. In proiectarea probelor de evaluare este util să ne sprijinim pe următoarele întrebări :

1. care sunt competențele specifice ale programei şcolare pe care trebuie să le realizeze elevii?
2. care sunt performanțele minime, medii şi superioare pe care trebuie să le realizeze elevii?
3. care este specificul colectivului de elevi pentru care îmi propun evaluarea?
4. când şi în ce scop evaluez?
5. pentru ce tipuri de evaluare optez?
6. cu ce instrumente voi realiza evaluarea?
7. cum voi proceda pentru ca fiecare elev să fie evaluat prin tipuri de probe cât mai variate, astfel încât evaluarea să fie cât mai obiectivă şi relevantă.

Centrată pe unitatea de învăţare, evaluarea trebuie să sigure evidenţierea progresului realizat de elevi. Este important să fie evaluată nu numai cantitatea de informaţie de care dispune elevul, ci, mai ales, ceea ce poate el să facă cu ceea ce ştie.

În acest sens este util să avem în vedere următoarele:

- deplasarea accentului dinspre *evaluarea sumativă,* care inventariază, selectează, şi ierarhizează, spre *evaluarea formativă,* care are drept scop valorificarea potenţialului de care dispun elevii şi conduce la perfecţionarea continuă a stilului şi a metodelor proprii de învăţare;
- realizarea unui echilibru optim între *evaluarea scrisă* ,şi *evaluarea orală,* aceasta din urmă prezentând o serie de avantaje ca: realizarea interacţiunii elev-profesor, sprijinirea elevilor cu întrebări ajutătoare, demonstrarea comportamentului comunicativ şi de inter-relaţionare a elevului, etc.
- folosirea cu o mai mare frecvenţă a metodelor de *autoevaluare* şi de *autoevaluare prin consultare în grupuri mici,* vizând modul în care elevii îşi exprimă liber propriile opinii, sau acceptă cu toleranţă opiniile celorlalţi, capacitatea de a-şi susţine şi motiva propunerile, etc.

În raport cu momentele realizării evaluării, în planificarea unităţii de învăţare apar specificaţii de evaluare iniţială, formativă sau sumativă, iar la finalul unităţii de învăţare este prevăzută o oră de evaluare sumativă.

Fiecare activitate de evaluare a rezultatelor şcolare trebuie însoţită de o *autoevaluare a muncii profesorului,* care să permită activităţi reglatorii adecvate.

Important: se evaluează nu numai cantitatea de informaţii de care dispune elevul ci mai ales ceea ce poate el să facă utilizând ceea ce ştie sau ceea ce intuieşte.

Proiectarea lecţiei

Lecţia este înţeleasă ca o componentă pe termen scurt, ca o componentă operaţională a unităţii de învăţare.

Unitatea de învăţare oferă înţelegerea procesului din perspectivă strategică, iar lecţia oferă înţelegerea procesului de învăţare din perspectivă operativă, tactică. Termenul de proiectare didactică desemnează o suită de operaţii prin care se stabilesc anticipat paşii care vor fi parcurşi în realizarea lecţiei: obiectivele urmărite, conţinutul, strategiile utilizate, procedeele de evaluare, precum şi relaţiile dintre toate acestea.

Un pas esenţial în proiectarea lecţiei este reprezentat de stabilirea obiectivelor operaţionale. Acestea se aleg şi se formulează în strânsă legătură cu obiectivul fundamental al lecţiei.

Obiectivul fundamental evidenţiază sensul în care va fi dezvoltat conţinutul ideatic (comunicare, sistematizare, consolidare, recapitulare, evaluare).

Obiectivele operaţionale reprezintă obiective definite concret, cu ajutorul unor verbe de acţiune care vizează comportamente măsurabile şi observabile.

În formularea obiectivelor operaționale este indicat să se respecte anumite reguli:

a) obiectivul vizează activitatea elevului şi nu a profesorului;
b) fiecare obiectiv va viza o singură operație;
c) se oferă spre învățare doar ceea ce este fundamental;
d) în enunțul obiectivului, se poate descrie situația în care are loc acțiunea, condițiile de evaluare şi realizare. Exemplu: la sfârşitul activității toți elevii rezolvând un set de probleme date, vor reuşi să aplice formulele de calcul de profituri şi ratele profesorului. Obiectivul se consideră atins dacă se vor rezolva 3 din cele 5 probleme.
e) se recomandă să nu se stabilească mai mult de 5-6 obiective pentru o lecție de o oră.
f) Exprimarea comportamentelor se va face cu ajutorul verbelor de acțiune. Exemplu: să definească, să descrie, să selecteze, să explice, să exemplifice, să sintetizeze, să demonstreze, să descopere, să interpreteze, să argumenteze.

Exemple de formulare a unor obiective operaționale la lecția ,, Piața forței de muncă".
La sfârşitul activității elevii vor fi capabili:

- să distingă între cererea de muncă şi nevoia de muncă;
- să caracterizeze relația dintre oferta de muncă şi resursele de muncă;
- să identifice particularitățile cererii şi ale ofertei de muncă.

Stabilirea acestor obiective este în strânsă legătură cu noțiunile şi conceptele analizate pe parcursul desfăşurării lecției: cererea de muncă, nevoia de muncă, resursele de muncă, oferta de muncă, etc.

<u>Paşi semnificativi în desfăşurarea lecției</u>

1. *Sensibilizarea elevilor pentru activitate.* Aceasta are menirea de a capta atenția elevilor prin stârnirea curiozității şi mobilizarea acestora pentru activitate, printr-o motivație adecvată. Se recomandă evitarea tehnicilor aversive, care provoacă frica de sancțiune, nu asigură o motivație sigură învățării, riscând să provoace apatia sau revolta.
2. *Comunicarea obiectivelor urmărite.* Scopul comunicării obiectivelor este acela de a răspunde la întrebarea pe care orice elev poate sa şi-o formuleze şi anume: când voi şti că am realizat învățarea dorită? Comunicarea obiectivelor se face înainte de începerea învățării pentru ca elevul să aibă o orientare clară cu privire la ceea ce trebuie să învețe, să fie pus în temă cu ceea ce se aşteaptă de la el la sfârşitul activității.
3. *Reactualizarea cunoştințelor învățate anterior.* Pentru acest moment al lecției sunt utile respectarea anumitor cerințe:

- nu se reactualizează decât noțiunile de bază (concepte, idei, principii, termeni de legătură).
- ca timp, reactualizarea nu trebuie să dureze mai mult de 5-6 minute.
- actualizarea ancorelor nu trebuie transformată într-un moment de verificare severă.
- se pot acorda note, dar nu se pedepsesc cei care au uitat informațiile dobândite anterior (se consultă caietul de notițe, manualul, fișele de lucru). În felul acesta se evită stresul şi demotivarea.
- se angajează în această secvență cât mai mulți elevi, dar nu se insistă exagerat când unii dintre ei întâmpină dificultăți.
- se vor adresa întrebări frontale, având grijă să nu solicităm, mereu, aceiaşi elevi.

4. *Prezentarea noului conținut şi dirijarea învățării.* Având în vedere că, în şcoala modernă, rolul profesorului este acela de a organiza mediul educativ şi activitatea proprie elevilor, de a coordona, evalua, aprecia, acest pas în realizarea lecției trebuie pregătit având în vedere aceste noi orientări.

Prin urmare, profesorul poate să-şi organizeze acest moment în felul următor:

- prezintă un material informativ, fapte, exemple, decupaje din realitate;
- propune elevilor o activitate în legătură cu acestea, ca de exemplu, definiție, analiză, comparație, clasificare, sinteză, etc.
- scoate în evidență esențialul;
- organizează şi îndrumă actul de învățare, alege exerciții şi întrebări, propune activități relevante.

5. *Asigurarea retenției şi a transferurilor, evaluarea.* Pentru acest moment al lecției se aleg activități interesante, relevante, cu grad mare de aplicabilitate, se formulează întrebări concludente, se fac sublinieri, se insistă pe anumite aspecte.

6. *Extensia şi tema pentru acasă.* Se realizează funcție de interesele elevilor, de numărul de ore prevăzut în programa şcolară. Se urmăreşte clarificarea unor aspecte din lecție, îmbogățirea cunoştințelor, creşterea gradului de aplicabilitate a acestora.

Indicatori de reuşită a lecției

Pentru o corectă autoevaluare a activității, profesorul se va raporta la aceşti indicatori, perfecționându- şi în permanență activitatea.

Astfel, el va trebui să ia în considerare :

- gradul de participare al clasei la desfăşurarea lecţiei în ansamblu ;
- reacţia elevilor pe parcursul activităţii ;
- crearea unor momente de vârf în lecţie ;
- măsura în care elevii sesizează esenţialul, realizează corelaţii;
- varianta metodică de realizare a fixării parţiale şi finale;
- antrenarea tuturor categoriilor de elevi în secvenţele de fixare;
- natura şi dificultatea aplicaţiilor practice realizate de elevi;
- gradul de complexitate a aspectelor tratate;
- volumul activităţilor independente desfăşurate în clasă şi eficienţa acestor activităţi;
- prestaţia şi atitudinea elevilor;
- natura temelor pentru acasă;
- gradul de participare a elevilor la lecţie şi temeinicia cunoştinţelor.

Disfuncţii înregistrate în desfăşurarea lecţiilor

- predarea lecţiei cuvânt cu cuvânt din carte, fără a folosi alte materiale, fără a solicita participarea elevilor la lecţie;
- lipsa feed-backului;
- neesenţializarea conţinutului;
- evaluarea incorect cronometrată şi neanunţată, aşa zisa evaluare,, de pedeapsă”.

Proiectarea lecţiei „Proprietatea„ – exemplificare:

A. *Introducerea în activitate:*

a) *Sensibilizarea pentru temă*. Aceasta se poate efectua prin ilustrarea legăturii dintre realizarea intereselor proprii şi proprietatea privată, prin enumerarea unor drepturi şi obligaţii în legătură cu proprietatea, evidenţiind faptul că putem decide, dar purtăm şi responsabilitatea deciziilor noastre.

b) *Anunţarea obiectivelor*. La sfârşitul activităţii elevii vor trebui:

- să caracterizeze raportul de proprietate;
- să dea exemple de agenţi- subiecţi ai proprietăţii şi de bunuri- obiect al proprietăţii;
- să enumere efectele pozitive şi negative ale privatizării;

- ➢ să argumenteze în favoarea caracterului predominant pozitiv al privatizării ;
- ➢ să identifice relația dintre proprietatea privată şi motivația sporită pentru creşterea eficienței economice.

B. ***Evocarea***

a) *actualizarea de cunoştințe:*

Se pot adresa următoarele întrebări:

- ➢ de ce unii elevi au acasă un birou curat în timp ce banca lor de la şcoală este murdară şi plină de inscripții?
- ➢ ce legătură există între motivația economică şi proprietate ?
- ➢ ar trebui să dispară bunurile de folosință comună?

b) *identificarea conceptelor cheie necesare în activitate :*

- ➢ proprietatea, privatizarea, libera inițiativă, etc.

C. ***Realizarea sensului***

Predarea noului conținut şi dirijarea învățării:

Se poate începe prin realizarea unui concurs cu denumirea ,, cine deține mai multe informații despre proprietate acela câştigă. Se alcătuieşte un tabel simplu, cu următoarele rubrici:

Nume	Întrebare	Nr.de răspunsuri/exemple date

Putem coordona activitatea în cel puțin două moduri:

1. Elevii primesc spre consultare folii, fişe cu informații, la care se adaugă expunerea profesorului de aproximativ zece minute.
2. Se adopta modalitatea de concurs, urmând ca după fiecare răspuns, profesorul să ofere informații suplimentare, ce pot fi utilizate în răspunsurile la întrebările următoare:

- ➢ ce este un proprietar?

După răspuns, profesorul explică elevilor că aceste calități exprimă *atributele dreptului de proprietate* şi anume: posesiunea(deținerea), utilizarea(folosirea bunului), dispoziția(decizia referitoare la bun), uzufructul(dreptul de a beneficia de efectele deținerii unui bun).

- ➢ ce exemple de bunuri aflate în proprietate cunoaşteți?

După răspuns, profesorul va explica că orice bun, rezultat dintr-o activitate economică, face obiectul proprietății cuiva.

- ➢ cine poate exercita dreptul de proprietate, bucurându-se de atributele acestuia?

Profesorul va grupa proprietarii indicați de elevi în persoane fizice, indivizi, familii şi persoane juridice. Va sublinia că aceştia reprezintă subiectul proprietății, că în funcție de subiectul proprietății există mai multe forme de proprietate: privată, individuală, publică, mixtă.

- ➢ dați exemple de bunuri care aparțin fiecărei forme de privatizare în parte;
- ➢ dați exemple de cazuri de privatizare;
- ➢ exemplificați cum se poate manifesta libera inițiativă.

Profesorul va sublinia faptul că eficiența este criteriul esențial de apreciere a tuturor formelor de proprietate.

D. *Reflecția*

Asigurarea retenției, a transferului, evaluarea

Profesorul subliniază că privatizarea are efecte contradictorii, dar va insista asupra caracterului predominant pozitiv al privatizării. Va puncta rolul statului, atât în diminuarea efectelor negative ale privatizării cât şi în dezvoltarea activităților de interes general(învățământ, protecția mediului, etc.).

Se adresează clasei următoarele întrebări:

a) ce înseamnă să fii proprietar?
b) ce se înțelege prin privatizare?
c) ce preferați, să fiți angajat la o firmă de stat sau la una privată? De ce ?

E. *Extensia şi tema pentru acasă.*

Cereți elevilor să facă tema pentru acasă, deşi nu este obligatoriu.

Un exemplu de astfel de temă : căutați în dicționar următorii termeni : concesionare, închiriere, donație, troc. Explicați, pe scurt, în ce măsură sunt relevanți în legătură cu tema în discuție.

Temă de seminar:

-alcătuiți un proiect didactic pe un conținut la alegere.

Cap. III Strategii didactice

În predarea – învățarea unei discipline se pune accentul, din ce în ce mai mult, pe strategiile activ-participative. Cu toate acestea, nu ne putem dispensa de metodele tradiționale. Bine utilizate, acestea îşi dovedesc valoarea formativă.

1. Strategiile expozitive

Aceste strategii rămân necesare, în cadrul unor lecții de tip expunere,

prelegere, conferință. Ele sunt necesare nu numai pentru a transmite un volum mare de cunoştinţe, ci şi pentru a sensibiliza elevii pentru o anumită temă, pentru a-i lămuri pe aceştia asupra modalităților de a trata o temă, pentru a le oferi mijloace de expresie adecvate. Ele sunt apreciate pentru că oferă suportul noțional necesar înțelegerii unei teme.

Ion Albulescu şi Mirela Albulescu vor considera că : „se recurge la expuneri nu numai pentru a transmite un volum mare de cunoştinţe, ci şi pentru:

- a îndruma elevul în studiile sale;
- a lămuri elevul asupra modalităților de a trata o temă;
- a introduce sau a repeta puncte de vedere noi;
- a prezenta modele necesare dezvoltării şi perfecționării elevului;
- a arăta tehnici şi metode de gândire şi acțiune;
- a lămuri pe fiecare asupra drumului pe care îl va parcurge dezvoltarea temei;
- a ajuta elevul să-şi organizeze cunoştinţele pe un plan superior de sinteză;
- a oferi mijloace de expresie adecvate;
- a sensibiliza elevii pentru activitate.„(Ion Albulescu, Mirela Albulescu, predarea şi învățarea disciplinelor socio-umane, Ed. Polirom, 2000, p. 105-106).

Printre criticile aduse acestor strategii vom enumera:

- au valenţe mai mult informative decât formative
- rolul principal revine profesorului
- rolul pasiv indus elevilor

Giorgio Gostini, Instruirea euristică prin unități didactice, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti 1975, pp. 11-16, consideră că ineficiența acestor strategii poate fi pusă pe seama:

1) **Deformării mesajului**. Datorită faptului că elevii au structuri psihice diferite şi nu reacționează în acelaşi fel la unul şi acelaşi stimul, se poate întâmpla ca mesajul să nu ajungă la elevi în forma în care îl gândeşte profesorul. Există condiții ce țin de profesor, elevi şi mediu, datorită cărora comunicarea este adeseori receptată mai mult sau mai puțin deformat.

a. condiții care depind de profesor:

- proprietatea polisemantică a limbajului;
- claritatea exprimării;
- îmbinarea mai mult sau mai puțin exactă a părților mesajului;
- adecvarea vocabularului la capacitățile elevului;

- concordanța dintre concept şi exprimare;
- oboseala, digresiunile, temperamentul, etc.

b. *condiții care depind de elev:*

- capacitatea şi viteza de receptare;
- deficiențe ale organelor senzoriale;
- nivelul atenției;
- motivația ascultării;
- adecvarea vocabularului la comunicare;
- starea psihofiziologică;
- ritmul reelaborării şi al învățării, etc.

c. *condiții care depind de calitatea mediului:*

- adaptarea sălii de clasă la cerințele unei comunicări eficiente;
- mijloace didactice aflate la dispoziție;
- tulburări provenite din exterior;
- tulburări provenite din interior;

Autorul citat consideră că toate acestea constituie un fel de „ filtru deformator,, ce apare între cel ce vorbeşte şi cel ce ascultă, perturbând receptarea mesajului. În aceste condiții, actul didactic este ineficient, deoarece elevul, de cele mai multe ori, se plictiseşte, devine neatent, oboseşte, devine indisciplinat, distrat, etc.

2) **Intereselor neglijate**. Se consideră că, dacă scopul este doar comunicarea de cunoştințe, sunt neglijate interesele, curiozitatea, problemele elevilor.

3) **Imposibilității de a personaliza instruirea**. Într-o lecție expozitivă nu se poate realiza individualizarea instruirii. Uniformitatea se substituie diferențierii în funcție de fiecare elev.

4) **Legilor atenției**. Optând pentru o strategie expozitivă, profesorul, obligă clasa să tacă şi sa-l asculte. În lipsa unei autentice cooperări cu clasa, elevii devin pasivi, simțind povara unei sarcini impuse.

Scenariul expozitiv se poate activa, prin însoțirea ideilor comunicate cu ilustrări, exemplificări, demonstrații , analize de text, rezolvare de probleme, activități individuale de descoperire, discuții individuale şi colective. Se recomandă revenirea asupra ideilor principale, întărirea acestora prin precizări şi sublinieri. Rezultate foarte bune se obțin prin combinarea cu strategiile activ-participative. Pe primul plan trebuie pusă grija pentru motivarea şi stârnirea interesului elevilor. Profesorul trebuie să stăpânească foarte bine informația şi arta bunei exprimări. Limbajul utilizat va fi adecvat nivelului de pregătire al elevilor, fără a vulgariza conținutul.

2. Strategiile euristice

Se bazează pe dialog, pe o tehnică a întrebărilor şi răspunsurilor judicios alcătuită, în aşa fel încât predarea să ia „forma unei comunicări bilaterale, a unei conversații, în cadrul căreia profesorul acționează asupra elevilor prin solicitări verbale, iar aceştia reacționează oferind răspunsuri„.(Ion Albulescu şi..,p.125.)

Acest mod de comunicare este eficient, dezvoltând la elevi spiritul critic, dorința de exprimare a propriilor idei , de valorificare a propriei experiențe. Referitor la această modalitate de interacționare profesor-elev, Giorgio Gostini scrie: „ Profesorul care vorbeşte mult (...) răpeşte celorlalți posibilitatea de a se exprima şi de a învăța să se exprime, nu-şi cunoaşte elevii şi nici nu poate să-i aprecieze la justa lor valoare, iar aceştia devin pasivi, nemulțumiți, se mărginesc să repete doar ceea ce li se spune; un atare profesor plictiseşte, face pe elev să-şi piardă atenția. În schimb, elevul care poate vorbi liber, se face mai bine cunoscut, înțelege că a vorbi înseamnă a comunica, a expune ordonat, limpede, înseamnă a interesa pe cel care ascultă, a fi stăpân pe tine şi pe propria-ți gândire„.(G.G, p.98).

Dialogul nu trebuie să fie rigid, desfăşurat la întâmplare, ci să respecte anumite cerințe. Dintre acestea mai importante par a fi următoarele:

- întrebările trebuie să ofere elevilor mai multă libertate de gândire;
- să sugereze mai multe posibilități de căutare şi să le permită să aleagă între acestea;
- să permită schimbul de informații şi manifestarea spiritului critic;
- să antreneze toți elevii în elaborarea soluțiilor;
- să permită elevului să pună întrebări şi să ofere răspunsuri cu caracter deschis.

Vom distinge între conversația euristică şi conversația examinatoare:

Conversația euristică vizează valorificarea ideilor dintr-un conținut dat, iar întrebările şi răspunsurile trebuie să se înlănțuie în ordinea cerută de conținut, de aşa manieră încât să fie parcurs, în mod logic, coerent, întreg conținutul temei vizate. Fiecare nouă întrebare îşi are sursa în răspunsul anterior. Rolul profesorului este acela ca prin conținutul întrebărilor formulate să orienteze gândirea elevilor.

Conversația examinatoare presupune selectarea anumitor întrebări, pentru a constata nivelul cunoştințelor elevilor la un moment dat. În acest caz, întrebările nu se mai înlănțuie în serie, nu mai este necesară epuizarea tuturor aspectelor unui conținut, ci se pot formula întrebări de sondaj.

Indiferent de tipul de conversație, respectarea unor reguli s-a dovedit utilă:

- întrebările trebuie să fie clare şi să se refere la un conținut limitat;

- se formulează câte o singură întrebare. Nu se întreabă, de exemplu, ce este capitalul, de câte feluri este şi de ce munca este factor activ şi determinant al producției?
- întrebările să fie variate, adică să pretindă date, definiții(ce, care, când?), explicații (cum, de ce?), să exprime situații problematice(dacă... atunci ce?, ce crezi că s-ar întâmpla dacă?), să pretindă argumente şi justificarea acestora.

Prezentăm, mai jos, o clasificare a întrebărilor, propusă de Giorgio Gostini, p.17,...un bun suport pentru pregătirea lecțiilor.Vom selecta două criterii, şi anume: după structura întrebărilor şi după scopul urmărit în activitate.

După structura întrebărilor, deosebim:

- întrebări limitate sau închise. Acestea nu permit decât un singur răspuns valabil, o singură judecată, comparație, decizie.

Se consideră că, în acest caz, inițiativa revine profesorului, fără a da posibilitatea elevilor să-şi exprime ideile, să ia o decizie, să aleagă, să-şi valorifice experiența personală.

- întrebări cuprinzătoare sau deschise – sunt acelea la care se poate răspunde printr- o alegere de căi, de idei, puncte de vedere, mijloace. Se consideră că acest tip de întrebări încurajează inițiativa elevilor, provoacă judecata acestora şi elaborarea individuală a raționamentelor.
- întrebări stimulative – stimulează elevul în căutarea răspunsurilor, fără a impune gândirii sale o anumită direcție.

Opțiunea pentru un anume tip de întrebări, depinde de conținutul vizat, de obiectivele urmărite, de specificul clasei de elevi.

În funcție de scopul urmărit pot fi formulate următoarele tipuri de întrebări

- întrebări reproductive – servesc la reactualizarea cunoştințelor, în scopul verificării;
- întrebări reproductiv- cognitive, în scopul reactualizării unor informații pe baza cărora sunt obținute altele noi;
- întrebări ipotetice, care sunt utilizate în scopul şi în vederea determinării ipotezei de lucru;
- întrebări convergente, care îi determină pe elevi să realizeze analize, sinteze, comparații, explicații, asociații de idei;
- întrebări divergente, care îndrumă gândirea elevilor pe căi inedite, pun în evidență diversitatea soluțiilor;
- întrebări de evaluare, prin care li se solicită elevilor emiterea unor judecăți de valoare.

Strategiile euristice nu asigură doar un simplu schimb de informații, ci mai ales, construirea unor idei din alte idei. Întrebările au valoare numai dacă îi lasă timp elevului de a controla, completa şi corija propriul răspuns. Este important să se cultive spiritul de cooperare, dar şi de confruntare în elaborarea ideilor, evitându-se rivalitățile. Dezvoltarea gândirii critice este prioritară.

3. Strategii activ- participative

Aceste strategii sunt în strânsă concordanță cu actuala orientare a demersului didactic, şi anume – învățarea centrată pe elev. Ca ele să fie aplicabile, de o mare importanță este atitudinea profesorului față de anumite dimensiuni ale schimbării. O atitudine adecvată presupune deplasarea accentului de pe conținuturi pe modalitățile cele mai adecvate de acces la conținuturi.

Redate sintetic, finalitățile acestor strategii trebuie:

a) să abiliteze elevii cu diferite tehnici de învățare eficientă, aşa încât învățarea să fie un proiect personal al elevului asistat de profesor, care poate să fie organizator, animator, manager al unor situații de învățare;

b) să contribuie la dezvoltarea gândirii critice a elevilor, altfel spus la dezvoltarea capacității acestora de a formula opinii personale cu privire la o anumită problemă, de a participa la dezbateri, la alegerea rațională a unor soluții optime din mai multe posibile, capacitatea de a rezolva probleme în timp optim şi cu eficiența scontată;

c) să dezvolte munca individuală, cooperarea în grup şi acceptarea diversității de opinie.

Desigur, activizarea predării–învățării presupune utilizarea unor serii de metode, procedee şi tehnici care să-l implice pe elev în actul de învățare, urmărindu–se dezvoltarea gândirii, stimularea creativității şi a interesului pentru învățare.

Metodele reprezintă elementul esențial al strategiei didactice, ele reprezintă latura executorie, instrumentul de realizare a obiectivelor prestabilite ale învățării.

Opțiunea pentru o metodă sau alta este în strânsă legătură cu personalitatea profesorului şi cu gradul de pregătire şi interesul celor cu care lucrează(interes care poate fi stimulat prin utilizarea unor astfel de metode).

Metodele active se pot clasifica în:

1) *metode care favorizează înțelegerea conceptelor şi ideilor*, valorifică experiența proprie a elevilor, dezvoltă competențe de comunicare şi deliberare, contribuie la dezvoltarea unor atitudini active. În această categorie sunt incluse: discuția, dezbaterea, jocul de rol, etc.

2) *metode care stimulează gândirea şi creativitatea*, îi determină pe elevi să caute şi să dezvolte soluţii, să facă reflecţii critice, să compare, să analizeze situaţii date. Exemplu: studiu de caz, , problematizarea, rezolvarea de probleme, exerciţiul, jocul didactic, etc.

3) *metode prin care elevii sunt învăţaţi să lucreze productiv cu alţii* şi să – şi dezvolte abilităţi de comunicare şi ajutor reciproc. Exemplu: mozaicul, cubul, ştiu / vreau să ştiu / am învăţat, turul galeriei, metoda 6-3-5, reuniunea panel, etc.

Vom descrie unele dintre metodele activ-participative, care pot fi utilizate cu succes în procesul învăţării la disciplinele socio-umane.

Discuţia

Această metodă are semnificaţia unui schimb reciproc şi organizat de informaţii şi de idei, impresii, păreri, critici şi propuneri, în jurul unei teme, în scopul examinării şi clarificării în comun a unor noţiuni şi idei, al consolidării şi sistematizării datelor şi conceptelor, al soluţionării unor probleme care comportă alternative.

Avantajele discuţiei, ca metodă cu valenţe activizatoare sunt multiple:

- crearea unei atmosfere de deschidere , facilitarea intercomunicării, şi a acceptării punctelor de vedere diferite;
- conştientizarea complexităţii situaţiilor în aparenţă simple;
- optimizarea relaţiilor profesor-elev şi stabilirea unui climat democratic la nivelul clasei;
- exersarea abilităţilor de ascultare activă şi de respectare a regulilor de dialog

Etape ale discuţiei:

1. Se reamintesc regulile discuţiei. Exemple de reguli:
   - ascultă persoana care vorbeşte;
   - vorbeşte când îţi vine rândul;
   - nu întrerupe pe cel care vorbeşte;
   - critică ideea şi nu persoana care o exprimă;
   - nu descuraja, prin atitudinea ta, pe cei mai timizi.

2. Se aranjează elevii în aşa fel încât moderarea discuţiei să fie optimă.
3. Se anunţă subiectul discuţiei cu claritate, şi într-un mod care să încurajeze exprimarea ideilor.

4. Se moderează discuția , orientând cu subtilitate răspunsurile elevilor, facilitând exprimarea punctelor de vedere diferite, şi formulând întrebări care să provoace continuarea discuției. Sugestii:

- evitați întrebările la care se răspunde prin, da sau nu;
- pentru aprofundarea problemei pusă în discuție, adresați întrebări de genul,, de ce credeți asta? De ce credeți că...?,,
- pentru o explorare eficientă a problematicii abordate sunt recomandate întrebări de tipul:
- ce s-a întâmplat? (se clarifică perspectiva asupra cazului);
- de ce s-a întâmplat aceasta? (se facilitează înțelegerea cauzelor şi a efectelor, se deplasează accentul pe căutarea motivelor);
- se putea întâmpla şi altfel? Cum? (se conştientizează faptul că rezultatele se obțin în urma unor alegeri şi sunt influențate de calitatea lor);
- a fost corect? De ce? (aceste întrebări sunt menite a stimula dezvoltarea morală a elevilor);
- se acordă elevilor suficient timp de reflecție pentru a-şi organiza răspunsurile;
- se evită monopolizarea discuției de către anumiți elevi şi se încurajează elevii timizi să participe la discuții;
- se formulează întrebări care presupun analiza, sinteza şi evaluarea elementelor situației;
- se accentuează în mod pozitiv partea de răspuns care este corectă.

Jocul de rol

Este o modalitate prin care elevii pot învăța despre ei înşişi, despre persoanele şi lumea din jurul lor, despre probleme majore la nivel economic, social, uman, întro manieră plăcută, atrăgătoare. Ideea este că se poate învăța nu numai din experiența directă, ci şi din cea simulată. Punându-i pe participanți în ipostaze care nu le sunt familiare, vizezi creşterea gradului de adaptabilitate, de înțelegere a altor puncte de vedere, dezvoltarea gândirii critice, a capacității de exprimare şi a empatiei.

Jocul de rol comportă mai multe variante, dintre care enumerăm:

- jocul cu rol prescris, dat prin scenariu- participanții primesc cazul şi descrierea rolurilor şi le interpretează ca atare;
- jocul de rol improvizat, creat de cel care interpretează- se porneşte de la o situație dată şi fiecare participant trebuie să-şi dezvolte rolul.

Etapele metodei

1. Se stabilesc obiectivele urmărite, tema/problema pe care jocul de rol trebuie să le ilustreze şi personajele de interpretat.
2. Se pregătesc fişele cu descrierile de rol.
3. Se decide împreună cu clasa câți elevi vor juca roluri, câți vor fi observatori, dacă se interpretează simultan, în grupuri mici sau cu toată clasa.
4. Se stabileşte modul în care se va desfăşura jocul de rol:
   - ca o povestire în care un narator povesteşte desfăşurarea acțiunii şi diferite personaje o interpretează;
   - ca o scenetă în care personajele interacționează, inventând dialogul odată cu derularea acțiunii;
   - ca un proces care respectă procedura oficială;
5. În cazul în care metoda este folosită pentru prime oară, este indicat a se începe cu o situație uşoară(aflã, de exemplu că au câştigat o sumă mare de bani- cum o investesc?);
6. Elevii interpretează jocul de rol;
7. Dacă este nevoie, interpretarea se poate întrerupe pentru a cere elevilor să reflecteze la ceea ce se întâmplă, sau pentru a tempera momentele explozive, pentru a nu se ajunge la conflicte, sau a le rezolva întro manieră nonviolentă;
8. La final, este important ca elevii să privească activitatea desfăşurată ca pe o experiență de învățare. Evaluarea va conține întrebări de genul:
   - ce sentimente aveți în legătură cu rolurile/situațiile interpretate?
   - a fost o interpretare conformă cu realitatea?
   - a fost rezolvată problema conținută de situație? Dacă da, cum? Dacă nu, de ce?
   - ce ar fi putut fi diferit în interpretare? Ce alt final ar fi fost posibil?
   - ce alt final ar fi fost posibil?

Este posibil ca jocul de rol să nu reuşească. Şi acest aspect se discută cu elevii şi se identifică modalitățile de îmbunătățire a activității.

Observație:

- Pentru că jocul de rol simulează situații reale, trebuie subliniat faptul că nu există un singur răspuns la întrebările ridicate de problema abordată şi, în orice caz, nu trebuie să vă impuneți propriul punct de vedere. Este foarte important ca elevii să accepte puncte de vedere diferite, ca pe ceva natural şi normal. Se pot rezuma

punctele la care se pare că s-a ajuns la o înțelegere şi se pot lăsa deschise anumite aspecte controversate.

- În organizarea jocurilor de rol se va ține seama de componența etnică şi socială a clasei, având grijă să nu fie lezate sentimentele individuale ale elevilor.

Studiul de caz

Este o modalitate de a participa activ la rezolvarea unui caz real.

Nu orice situație reprezintă un caz. Robert Muchielli, consideră că o situație devine un caz dacă întruneşte următoarele caracteristici:

- să fie autentică;
- să presupună o intervenție urgentă, să fie o situație problemă care suscită interesul;
- să fie legată de preocupările grupului, pentru ca participanții la rezolvarea cazului să dețină informațiile necesare şi să găsească soluțiile de rezolvare;
- să conțină toate datele necesare pentru a fi soluționată.

Etapele unui studiu de caz:

1. Alegerea cazului.
2. Cercetarea materialului de către elevi. Este indicat:
   - să se formuleze unele întrebări ajutătoare;
   - să fie solicitate impresii la prima vedere asupra cazului(este faza în care se emit soluții bazate pe percepția personală, păreri diferite şi controversate.
3. Se revine la caz şi se stabilesc din nou toate datele problemei. Elevii vor face apel la cunoştințele anterioare, la reglemantări legale, prevederi, etc. Se cer argumente, identificarea consecințelor, a alternativelor.
4. Conceptualizarea. În această fază, discuțiile pot fi orientate asupra condițiilor şi contextului în care s-a petrecut cazul, asupra situațiilor similare, asupra modificării atitudinilor noastre personale dacă vrem să rezolvăm eficient astfel de cazuri.

În final se concluzionează şi se subliniază aspectele pozitive şi cele de interes major.

Cubul

Metoda este folosită mai ales atunci când se doreşte explorarea unui subiect, a unei situaţii din mai multe perspective, oferind elevilor posibilitatea unei abordări complexe şi integratoare.

Etapele metodei:

1. Se anunţă tema.
2. Se împarte grupul în şase subgrupuri, fiecare subgrup primind o sarcină diferită. Exemplu: descrie, compară, asociază, analizează, aplică, argumentează.
3. Se aleg reprezentanţi care prezintă întregului grup ceea ce au lucrat. Profesorul monitorizează discuţiile, elevii din celelalte subgrupe pot face completări, pot pune întrebări.
4. Se concluzionează şi se completează cu ideile noi referitoare la tema respectivă.

Ştiu/ vreau să ştiu/am învăţat

S-a constatat că învăţarea este optimizată atunci când se valorifică cunoştinţele şi experienţa anterioară a elevilor. Legăturile dintre informaţia veche şi cea nouă se fac mai firesc, elevii concentrându-se pe aspecte mai complexe.

Etapele metodei:

1. Se alcătuiesc perechi de câte patru sau şase elevi şi li se cere să alcătuiască o listă cu ceea ce ştiu sau cred că ştiu despre tema abordată.
2. Profesorul construieşte pe tablă un tabel cu rubricile anunţate.
3. Se cere elevilor, eventual printr-un reprezentant, să spună ce au notat şi se trec informaţiile în prima coloană.
4. Se lucrează iarăşi pe grupe, pentru a elabora o listă de întrebări cu privire la subiectul în discuţie, ce vor fi notate în coloana a doua.
5. Elevii parcurg textul nou, iar după lectura textului se revine asupra întrebărilor formulate, iar răspunsurile găsite în text se trec în ultima coloană.
6. Elevii fac comparaţie între ceea ce ei cunoşteau despre tema abordată, tipul şi conţinutul întrebărilor pe care le-au formulat şi ceea ce ei au învăţat prin lecturarea textului. Se vor purta discuţii asupra întrebărilor la care nu s-a găsit răspuns şi asupra modalităţilor de a culege noi informaţii.

Mozaicul

Este o metodă de învățare prin colaborare cu deosebite valențe formative, care stimulează încrederea în forțele proprii, dezvoltă abilități de argumentare şi relaționare în cadrul grupului, gândirea critică, răspunderea individuală şi de grup.

Etapele metodei:

1. Se anunță tema şi se atrage atenția că aceasta este împărțită în patru unități.
2. Se împarte clasa în grupe de câte patru elevi, fiecare membru având un număr de la 1 la 4. Fiecare va primi o parte a temei, respectiv cei cu numărul 1 vor primi prima parte, cei cu numărul 2 a doua parte şi aşa mai departe.
3. Profesorul discută pe scurt despre tema tratată şi explică apoi că pentru o primă etapă(aceasta poate fi o oră, dacă activitatea se desfăşoară în două ore) sarcina elevilor este de a înțelege tema, care poate fi o unitate de conținut, un articol, o culegere de texte, un grupaj de probleme, etc.
4. Într-o etapă următoare, toți cei care au acelaşi număr se grupează separat şi vor forma grupuri de,, experți,.Ei trebuie să înțeleagă bine partea de conținut care le revine, să discute pe marginea acesteia, să hotărască cine o va preda întregii clase, cât şi maniera de predare. Funcție de timpul avut la dispoziție, ei pot, inițial să predea în grupul lor de origine, sau se trece peste acest moment şi câte un reprezentant din fiecare grup de experți, va preda, pe rând, în fața clasei.
5. Profesorul monitorizează predarea, stimulează cooperarea, asigură implicarea tuturor elevilor.

Organizatorul grafic

Este o modalitate eficace de esențializare a unui material informativ, o grilă de sistematizare a noțiunilor, o gândire vizualizată prin reprezentarea grafică a unui material. Permite o bună corelare a cunoştințelor, oferă posibilitatea eliminării redundanței din informație, ajutându-i pe elevi să decidă ce vor lua în considerare şi ce vor omite din ceea ce ştiu pentru a rezolva o problemă.

Prin intermediul organizatorului grafic(**OG**),informația se poate structura în cinci moduri:

1. **OG** pentru monitorizarea structurilor de tip comparativ.

Prin această metodă elevilor li se cere să identifice asemănările şi deosebirile dintre conceptele, noțiunile, concepțiile, teoriile, prezentate sau studiate într-un interval de timp anume.

2. **OG** pentru structuri de tip descriere.

Elevilor li se va cere să identifice caracteristicile, etapele, proprietățile, componentele, să descrie perioade de dezvoltare, curente, concepții.

3. **OG** pentru structuri de tip secvențial.

Elevii au ca sarcină să listeze concepte, evenimente, itemi, în ordine cronologică.

4. **OG** pentru structuri de tip cauză-efect.

Prin acest tip de organizator grafic, elevii sunt solicitați să facă legătura dintre cauza şi efectul rezultat al unei acțiuni, fenomen, mod de gândire, etc.

5. **OG** pentru structuri de tip problemă-soluție.

Elevilor li se cere să detecteze problema/situația problemă şi să listeze una sau mai multe soluții la problema enunțată.

Notă: sursa pentru metodele activ-participative mai sus descrise- Învățarea activă, ghid, Ministerul Educației şi Cercetării, Consiliul Național pentru pregătirea profesorilor, Bucureşti, 2001, p. 24-37.

În predarea-învățarea disciplinelor de specialitate, s-au dovedit foarte utile şi alte metode. De aceea le vom prezenta pe cele care, credem că se pretează cel mai bine la conținutul acestor discipline.

Se impune precizarea că orice metodă am utiliza, ea trebuie adaptată la nivelului de receptare al elevilor, trebuie să asigure abordarea diferențiată a activității de învățare, posibilitatea de a asigura un feedback individual sigur şi adecvat. Ion Albulescu , Mirela Albulescu, Predarea..., p.60, consideră că un feedback optim se poate obține numai dacă:

- în desfăşurarea lecției sunt folosite strategii activ-participative;
- sunt create condiții de manifestare a reacțiilor elevilor, prin întrebări şi comentarii;
- sunt antrenați cât mai mulți elevi la realizarea aplicațiilor;
- se realizează un dialog plurirelațional între profesor şi elevi.

De altfel, numai prin realizarea feedback-ului profesorul va şti în ce măsură a comunicat eficient, şi ce trebuie să facă pentru a depăşi obstacolele. Mucchielli consideră că feedback-ul trebuie să fie dublu: unul pentru profesor, impus de valoarea răspunsurile elevilor, care îi va permite o continuă ameliorare a comunicării şi unul pentru elev, care va fi informat la fiecare răspuns de valoarea acestuia, sau va fi abilitat cu modalități de autoevaluare. Numai informarea reciprocă, interactivă asigură eficiența actului didactic.

Metoda 6-3-5

Ana Stoica, în lucrarea „Creativitatea elevilor. Posibilități de cunoaştere şi educare, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983, face o descriere detaliată a metodelor 6-3-5, Philips 6-6, Reuniunea Panel.

Denumirea metodei 6-3-5, provine de la modul de organizare a activității.. Pentru desfăşurarea activității elevii sunt organizați în grupe de câte şase, fiecare având în față o coală de hârtie pe care o împarte în trei coloane. Profesorul anunță tema şi fiecare membru al grupului notează câte o idee în fiecare coloană. Fiecare participant va transmite colegului din dreapta foaia sa şi o primeşte pe cea a colegului din stânga, cele trei idei elaborate de primii fiind completate, prelucrate, îmbunătățite, transformate prin prisma propriului punct de vedere. Urmează o nouă deplasare a foilor, până ce foile trec pe la toți ceilalți membri ai grupului. După aceasta, liderul strânge foile, urmând ca profesorul, împreună cu elevii să realizeze o evaluare a ideilor obținute.

Experiența a demonstrat că prin practicarea acestei metode se dezvoltă creativitatea de grup, se valorifică experiențe şi puncte de vedere diferite în elaborarea unui număr finit de idei.

Metoda „Phillips 6-6"

Profesorul anunță tema şi împarte clasa în grupe eterogene de şase elevi. Tot profesorul va expune pe scurt subiectul, scopul, modul de desfăşurare a activității şi timpul afectat, după cum urmează: patru minute pentru organizare, şase minute pentru discuții desfăşurate în cadrul grupului, şi două minute pentru prezentarea raportului fiecărui grup de către un elev delegat. Fiecare grup va alege un coordonator şi un purtător de cuvânt. Timp de şase minute au loc dezbateri în cadrul grupului cu referire la tema în discuție. Pe baza acestora, se întocmeşte un raport, pe care purtătorii de cuvânt a fiecărui grup constituit îl vor prezenta, pe rând, în fața clasei.

La final, profesorul, împreună cu elevii realizează o sinteză a rapoartelor, stabilind concluzii. Abordarea acestei metode permite abordarea mai multor aspecte ale unei probleme într-un timp limitat, facilitând comunicarea, confruntarea ideilor şi promptitudinea în luarea deciziilor.

Reuniunea-panel

Pentru abordarea unei probleme de mare interes, se va alege un grup de elevi competenți, interesați de problema respectivă, grup care va forma aşa numitul „eşantion panel,,. Specificul acestei metode este acela că, eşantionul panel va sta la catedră şi va

desfăşura activitatea sub coordonarea profesorului, iar ceilalţi elevi, care formează „ auditoriul tăcut„ vor interveni doar prin mesaje notate pe bucăţele de hârtie pe care un elev desemnat, numit„ injectorul de mesaje„ le va transmite grupului de la catedră.

Eşantionul panel se lansează în discuţii, schimb de opinii, expuneri succinte, iar auditoriul tăcut, prin mesaje, va transmite întrebări, îşi va exprima impresiile, oferă sugestii, îşi manifestă acordul sau dezacordul în legătură cu ideile vehiculate, aduce informaţii suplimentare. La final se formulează concluzii, se stabileşte care aspecte mai necesită a fi completate, sau care sunt problemele care nu au căpătat răspuns.

Prin exersarea acestei metode se permite elevilor să exprime în mod liber informaţiile dobândite, părerile, şi convingerile personale, de a sesiza anumite probleme şi de a contribui la soluţionarea lor, permite valorificarea potenţialului creator al elevilor. La întrebarea „ cât de originali pot fi elevii prin recursul la cunoştinţe dobândite sau prin studierea diferitelor surse de informare?„ Georges Snyders (Încotro merg pedagogiile nondirective?, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, p. 230) ne oferă un răspuns pertinent cu privire la originalitate în general şi cu originalitatea şcolară în particular, subliniind faptul că la originalitate nu se ajunge în afara oricărei învăţături, a oricărei influenţe, ci prin restructurare personală, prin recombinarea, transformarea, prelucrarea unor informaţii:

„ Pentru elev, originalitatea nu constă în a descoperi o direcţie cu totul nouă - pentru că atunci când pretindem acest lucru, cădem de fapt în şabloane - ci, dimpotrivă, în a trăi în mod personal – cu bogăţiile, nuanţele, modificările, pe care le aduce în acest domeniu personalitatea sa – o direcţie deja existentă; în acest mod putem, treptat, să adăugăm aici ceva, sau mai curând, să-i deviem cursul”.

Turul galeriei

Această tehnică (Dumitru, I. Al., Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă, Editura de Vest, Timişoara, 2000), stimulează învăţarea în grup prin gradul mare de implicare şi interacţionare al participanţilor.

Se alege o problemă controversată din domeniul filosofiei sau din domeniul economic. Se alcătuiesc grupe de şase elevi, iar membrii fiecărei grupe colaborează

pentru găsirea unor posibile soluții, pentru formularea unei atitudini, pentru o propunere inedită susținută cu argumente viabile, etc.

Rezultatul interacțiunii membrilor fiecărei echipe este prezentat pe coli mari de hârtie sau pe flip-chart şi este afişat ca tablourile într-o expoziție sau galerie de artă, de unde ți denumirea metodei. Fiecare echipă îşi alege un reprezentant care va rămâne lângă afişul grupei sale , aşteptând membrii celorlalte echipe, care vor pune întrebări pe care le notează în josul afişului, vor face scurte comentarii, vor nota idei noi, critici, eventual soluții.

La încheierea activității, fiecare echipă îşi reexaminează rezultatele prin comparație cu cele obținute de celelalte echipe, prin consultarea listei de comentarii şi, coordonați de profesor, fac aprecieri privind modul de desfăşurare şi a soluțiilor propuse.

Metoda interacțiunii observate(fishbowl)

Metoda acvariului(fishbowl), numită şi „teatru în cerc,,, permite ca cei implicați într-o activitate să fie puşi într-o dublă ipostază: de participanți activi la dezbatere şi de observatori. Metoda necesită o anume rearanjare a mobilierului şi anume în două cercuri concentrice(rearanjarea se poate face în diverse moduri, funcție de situația concretă). Cel mai bine ar fi ca rearanjarea să se producă în pauza elevilor, pentru ca ei să aibă libertatea să ocupe o anume poziție. Elevii aflați în cercul interior primesc drept sarcină să dezbată o problemă controversată, să poarte discuții pe o temă dată. Ceilalți, din exterior, au rolul de observatori. Richard şi Patricia Schmuk, Group Processes in the Classroom, Wm.C. Brown Publishers, Dubuque, 1992, apud Ion Negreț Dobrişor, Ion-Ovidiu Pânişoară, Ştiința învățării, Polirom, 2005, p. 178, recomandă chiar să fie lăsate nişte scaune goale, în cercul celor care discută, scaune ce pot fi ocupate oricând de către elevii cu rol de observator, dar care vor, la un moment dat, să se implice în dezbatere.

Pentru o bună desfăşurare a activității, profesorul va oferi celor din cercul interior fişe de observare, cu rubrici speciale, în care aceştia trebuie să noteze modalitatea în care cei care dezbat problema contribuie la clarificarea acesteia, aduc informații noi, modul de interrelaționare dintre participanți, capacitatea de argumentare şi concluzionare, etc.

De regulă, după ce elevii din cercul exterior şi-au expus observațiile, are loc schimbarea locurilor. Se porneşte de la o altă idee controversată şi se urmează aceeaşi paşi. Această schimbare poate să aibă loc în ora următoare, sau pentru o altă secvență de învățare.

Seminarul socratic

Metoda este descrisă de autorii citați mai sus p.172, 174, după Mortimer Adler şi Dennis Gray (online). Practicarea metodei, contribuie la perfecționarea abilităților de comunicare, colaborare, la creşterea responsabilității pentru ideile vehiculate. Discuțiile purtate vizează înțelegerea profundă a unui material , a unei secvențe de conținut.

Ideea centrală este aceea că este mai important ca persoanele care învață să își pună întrebări şi să construiască răspunsuri diverse, decât să caute numaidecât răspunsul corect. Este de la sine înțeles, că metoda este recomandată într-un context de utilizare complexă a unei mari varietăți de abordări şi teme, în nici un caz ca unică abordare. Se recomandă, mai ales la lecțiile de filozofie, cultură civică, anumite lecții de economie, cele privitoare la protecția mediului, economisirea resurselor, globalizare, etc.

Pe marginea unei teme, a unui text, se pun în evidență, prin colaborare, înțelesurile comune, punctele tari ale fiecărei poziții exprimate.

Discuția va urmări evidențierea faptului că fiecare posedă o parte de adevăr, iar prin dialog, prin schimbarea chiar a viziunii proprii, toți vor contribui la prezentarea unei concepții unitare, ca într-un puzzle. Nu se poate ajunge la soluția finală decât prin contribuția tuturor.

Discuția, începe cu o întrebare de deschidere, care are menirea de a îndemna elevii să parcurgă din nou textul sau materialele pentru tema în discuție şi să formuleze întrebări, să speculeze, să redefinească, să estimeze, în încercarea de a clarifica problematica. Profesorul, în calitatea sa de moderator, trebuie să mențină vie discuția, să stimuleze elevii să adreseze întrebări colegilor, să-şi lămurească ceea ce este neclare sau confuz. Este esențial ca fiecare elev să se exprime, să coopereze cu ceilalți prin schimb de idei, completări, întrebări suplimentare.

Temă de seminar:

-efectuați un model operațional pentru o secvență de învățare la o disciplină de specialitate cu ajutorul unei metode activ participative, considerată potrivită pentru secvența respectivă.

Cap. IV Problematica evaluării

În procesul instructiv-educativ modern legătura permanentă între rezultatele obținute şi obiectivele stabilite este obligatorie. Această legătură, ia forma unui feedback neîntrerupt, menit să semnalizeze atât aspectele pozitive, cât şi pe cele negative ale instruirii.

Evaluarea instruirii reprezintă un proces complex şi permanent de care depinde în mare măsură luarea unor măsuri ameliorative adecvate privind activitatea desfăşurată, progresul în educație, perfecționarea căilor de formare a elevilor. Gagne, Robert M.,Brigs, Leslie J., Principii de design al instruirii, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997, apud Ion Albulescu, Mirela Albulescu, 2000, p.170, consideră că datele pe care dorim să le obținem printr-o acțiune de evaluare trebuie astfel organizate, încât să răspundă următoarelor întrebări:

1) În ce măsură s-au realizat obiectivele propuse?

2) În ce mod şi în ce grad noua lecție a fost mai reuşită sau mai puțin reuşită decât precedentele?

3) Ce efecte suplimentare, eventual neprevăzute, a avut şi în ce măsură sunt acestea mai bune sau mai slabe decât cele anterioare?

Dacă în şcoala tradițională, evaluarea era focalizată pe rezultat, pe verificare şi răspuns, în şcoala modernă ea este focalizată pe rezultat şi proces, pe diagnosticare şi ghidare. Aceste coordonate subliniate de Ion Albulescu, Mirela Albulescu se regăsesc şi în definiția dată evaluării de Ioan Bontaş:

„ ...actul didactic, integrat întregului proces de învățământ, care asigură evidențierea cantității cunoştințelor dobândite şi valoarea(nivelul, performanța, eficiența) acestora la un moment dat-în mod curent, periodic şi final, oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare,,.(Bontaş, Ioan, Pedagogie, Editura ALL, Bucureşti, 1996, p.201).

Enumerarea funcțiilor evaluări este în măsură, de asemenea, să evidențieze legătura dintre efectele acțiunii didactice şi aprecierea lor în perspectiva obiectivelor urmărite. Astfel, vom pune în evidență următoarele funcții:

1. funcția de constatare şi apreciere a rezultatelor obținute de elevi;
2. funcția de informare a agenților acțiunii educative (profesori, elevi, părinți) privind stadiul şi evoluția pregătirii;
3. funcția de ierarhizare şi clasificare a elevilor, prin prisma performanțelor realizate;
4. funcția de predicție, privind nevoile şi disponibilitățile viitoare ale elevilor;
5. funcția de diagnosticare şi reglare a activității desfăşurate, prin evidențierea cauzelor care au determinat succesul sau eşecul;

6. funcția educativă, adică stimularea obținerii de performanțe superioare prin folosirea rezultatelor ca factor motivațional.

O perspectivă clară asupra evaluării, ca modalitate de ameliorare a activității didactice şi de înlăturare a disfuncțiilor înregistrate, prin decizii de corectare, reglare şi îmbunătățire a procesului educativ, este dată de Constantin Cucoş, p.103, PedaGogie, Ed. Polirom, Iaşi, 1998:

„Evaluarea trebuie concepută nu numai ca control al cunoştințelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci şi ca o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a formării. Operația de evaluare nu este o etapă supraadăugată ori suprapusă procesului de învățare, ci constituie un act integrat activității pedagogice. Evaluarea constituie o ocazie de validare a justeței secvențelor educative, a componentelor procesului didactic şi un mijloc de delimitare, fixare şi intervenție asupra conținuturilor şi obiectivelor educaționale,,.

Aprecierea rezultatelor se realizează prin intermediul standardelor de performanță, care reprezintă specificări cu privire la nivelul cunoştințelor, competențelor şi atitudinilor vizate prin obiectivele curriculare. Standardele de performanță vor oferi indicii clare despre progresul realizat prin studierea anumitor discipline şcolare.

În practica şcolară se utilizează trei tipuri de strategii de evaluare: evaluarea inițială, formativă(continuă) şi sumativă (cumulativă).

Evaluarea inițială

Se realizează la începutul unui program de instruire, pentru ca profesorul să cunoască nivelul de pregătire al elevilor la punctul de plecare în studiul unei discipline, să verifice capacitățile lor de învățare. Evaluarea inițială, ca evaluare predictivă, vizează realizarea unui diagnostic cât mai exact cu privire la stadiul cunoştințelor şi disponibilităților elevilor, pentru a şti de unde se porneşte şi cum să se acționeze în situații critice.

Exemplu(preluat din Ion şi Mirela Albulescu, 2000, p. 175) de test de evaluare inițială pentru disciplina Filosofie:

1. Ați citit vreodată o lucrare de filozofie? Dacă da, care?
2. Puteți da câteva exemple de mari filosofi?
3. Cunoaşteți vreun curent filosofic? Dacă da, cum îl puteți caracteriza?
4. Care sunt cerințele unei analize de text literar? Considerați că respectivele exigențe sunt aplicabile şi analizei de text filosofic?
5. Care este diferența dintre analiza şi comentariu de text?
6. În ce constă redactarea unui eseu?

7. Cum se întocmeşte o fişă de lectură?

Evaluarea formativă

Presupune verificări sistematice pe tot parcursul procesului de instruire, în scopul de a sprijini mai adecvat activitatea elevului şi de a realiza un feed-back eficient despre gradul de stăpânire a materiei şi a dificultăţile întâmpinate. Pentru aceasta elevii sunt observaţi în timpul orei sau sunt verificaţi la sfârşitul orei prin administrarea unui test.

Foarte utile s-au dovedit a fi portofoliile de evaluare continuă, deoarece oferă o imagine mai completă asupra evoluţiei elevului pe o anumită perioadă de timp.

Exemplu de test de evaluare formativă la disciplina Logică (preluat din Ion şi Mirela Albulescu, 2000, p. 177)

Tema lecţiei: Tipuri de inferenţe imediate.
Scopul testării: verificarea şi aprecierea gradului de însuşire a conţinutului esenţial.
Momentul testării: la sfârşitul predării lecţiei.

1. Explicaţi de ce propoziţia:„ Unii elevi nu sunt sportivi,, nu se poate converti.
2. Cum este implicată legea distribuirii termenilor în operaţiile de conversiune şi obversiune?
3. Analizaţi comparativ, din punctul de vedere al cantităţii şi al calităţii, premisa şi concluzia conversiunii şi obversiunii.
4. Ce concluzie putem obţine printr-o singură conversiune, printr-o singură obversiune şi prin epuizarea tuturor combinaţiilor între conversiune şi obversiune, din următoarele propoziţii:

a) Doar oamenii sensibili sunt artişti.
b) Nu toate adevărurile sunt evidente.
c) Toţi marinarii ştiu să înoate.

Exemplu de evaluare formativă la disciplina,, Economie,, lecţia „Şomajul şi dezechilibrele economice,,:

I. Răspundeţi la următoarele întrebări:

1. Este şomajul un fenomen pur economic? Argumentaţi răspunsul.
2. Ce formă de şomaj corespunde unei situaţii de diminuare a programului, concomitent cu scăderea salariului?
3. Ce dezechilibre macroeconomice stau la baza amplificării şomajului?

4. Ce este şomajul aparent şi ce relevanţă au cifrele prin care se exprimă nivelul său?

5. Ce formă de şomaj apare în cazul şomerilor înregistraţi, dar care lucrează la,, negru,,?

II. Ce formă de şomaj afectează persoanele aflate în situaţiile de mai jos?

Jinga şi I. Negreţ (Învăţarea eficientă, Editura Technics, Bucureşti, 1994, p.178) consideră că în elaborarea testelor de evaluare formative trebuie respectate o serie de reguli şi anume:

- sarcinile de lucru vor fi derivate din obiectivele urmărite şi vor fi de aceeaşi factură cu sarcinile de învăţare propuse în timpul lecţiei;
- itemii trebuie să ofere elevilor posibilitatea să depăşească standardul minim de performanţă;
- toţi elevii sunt puşi în faţa aceloraşi sarcini;
- timpul alocat testării va fi redus;
- se va urmări formarea deprinderilor de autocontrol şi autoevaluare, elevii fiind antrenaţi în corectarea testului, sub îndrumarea profesorului.

Pe baza rezultatelor obţinute, profesorul va putea să-şi modifice demersul didactic în vederea sprijinirii elevilor care au dificultăţi în învăţare, sau pentru stimularea celor cu aptitudini deosebite.

Evaluarea sumativă

Are funcţia de constatare a achiziţiilor dobândite de elevi(la sfârşitul unui grupaj de lecţii, al unui capitol sau la sfârşitul întregii activităţi) şi de clasificare a elevilor. Ea nu însoţeşte demersul didactic secvenţă cu secvenţă, de aceea se consideră că are prea puţine valenţe formative şi nu mai foloseşte elevilor care au parcurs deja perioada de instruire evaluată. Evaluarea sumativă are un caracter retrospectiv, predominant cantitativ, dar oferă date pe baza cărora pot fi formulate măsuri ameliorative privind desfăşurarea procesului instructiv-educativ în ansamblul său.

Evaluarea sumativă dispune de o serie de instrumente de realizare, dintre care enumerăm: testul docimologic, proiectul, investigaţia, referatul, portofoliul, etc.

Vom prezenta proiectul unei unităţi de învăţare la disciplina,, Cultură civică,, împreună cu o modalitate de realizare a evaluării sumative:

DISCIPLINA: CULTURĂ CIVICĂ

Clasa a VIII-a **Proiectul unității de învățare: Autoritatea**

Număr de ore: 3

Detalieri de conținut	**Obiective de referință**	**Activități de învățare**	**Resurse**	**Evaluare**
Autoritate și ierarhie	1.1	Simularea unei situații de folosire a autorității și a unei situații de folosire a puterii fără autoritate. Descrierea înțelesului termenilor: autoritate, putere, ierarhie.	- Activitate de grup cu atribuire de roluri	Observare sistematică
Autoritatea în spațiul privat și spațiul public	3.1	Simularea unei situații de exercitare a autorității în spațiu privat și a unei situații de exercitare a autorității în spațiu public Formularea unor opinii asupra surselor de exercitare a autorității în spațiu privat și în spațiu public Completarea unui text cu termeni potriviți, identificați anterior.	- activitate în grup cu atribuire de roluri - folii care prezintă sursele legitimității autorității în spațiu privat/public.	Observare sistematică Probă scrisă
Raporturi între cetățeni și autorități	4.1 5.2	Dezbaterea unui caz mediatizat referitor la raportul dintre cetățeni și autorități Identificarea unor argumente care să susțină necesitatea respectării autorităților precum și a respectării cetățenilor Realizarea unor compuneri	- activitate în grupuri mici pentru dezbaterea unor cazuri prezentate de mass-media - activitate individuală pentru elaborarea compunerii	Observare sistematică

Evaluarea sumativă

Obiective de evaluare:

- să descrie înțelesul termenilor: autoritate, putere
- să compare sursa autorității exercitate în spațiul privat și în cel public

- să explice cum se realizează controlul autorității
- să se raporteze critic la diferite tipuri de mesaje.

Proba de evaluare:

Comentați textul următor aparținând filosofului Karl Jaspers:

„ Epoca noastră vede sursa legitimității în alegeri și în voturi„.

Precizați:

- cadru de exercitare a autorității
- sursa autorității
- semnificația acestei surse care legitimează autoritatea

Temă de seminar: Realizați o analiză comparativă a celor două forme de evaluare, formativă şi sumativă, scoțând în evidență notele lor definitorii. Sprijiniți-vă analiza pe exemple concrete din lecțiile de specialitate.

Tehnici de evaluare

În practica şcolară se utilizează diverse tehnici de evaluare a performanțelor elevilor care, dacă sunt judicios alcătuite, se pot completa reciproc. Dintre acestea amintim: observarea curentă, chestionarea orală, evaluarea prin probe scrise. Pentru evaluarea prin lucrări scrise să fie eficientă, se recomandă utilizarea testelor docimologice. Acestea asigură o obiectivitate sporită în măsurarea şi aprecierea rezultatelor, solicitând rezolvarea unor sarcini identice de către toți elevii. Obiectivitatea lor este dată şi de faptul că sunt standardizate sub aspectul conținutului, a condițiilor de aplicare, a formulării răspunsurilor şi a criteriilor de apreciere a rezultatelor.

Ioan Holban(Teste de cunoştințe, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995, p. 20) clasifică testele docimologice, funcție de momentul aplicării şi de scopul urmărit în felul următor:

a) teste de sondaj inițial;
b) teste organizate tematic din capitolele unei materii;
c) teste de sinteză a întregii materii;
d) teste pentru concursuri.

În elaborarea unui test se impune respectarea strictă a unor reguli:

- formularea obiectivelor urmărite, a scopului;
- alegerea unor întrebări reprezentative şi relevante;
- formularea unor întrebări cu grad de dificultate diferit;

Facem precizarea că la disciplinele socio-umane testele docimologice conțin şi întrebări subiective(ceea ce trebuie să se accepte drept corect este o problemă de opinie).

Evaluarea nu presupune doar evidenţierea acumulărilor de cunoştinţe, ci şi progresele înregistrate în direcţia dezvoltării capacităţilor intelectuale, a competenţelor de comunicare, a creativităţii, a trăsăturilor de personalitate. De aceea la disciplinele socio-umane vor fi încurajate activităţi de conversaţie directă, de dialog liber şi dezbatere pe teme complexe de interes comun, diverse aplicaţii care solicită exprimarea părerilor, convingerilor, sentimentelor personale.

Efortul de perfecţionare a tehnicilor de evaluare, integrarea eficientă a actelor evaluative în activitatea didactică, trebuie să reprezinte o constantă a activităţii profesorului.

Recursul la modalităţi alternative poate crea posibilităţi multiple de a surprinde aspecte complexe ale pregătirii elevilor, care nu ar ieşi în evidenţă la o examinare obişnuită în cadrul lecţiei.

Literatura de specialitate, practica şcolară, pun în evidenţă diverse modalităţi „ neconvenţionale de evaluare. Selectăm doar câteva dintre acestea:

1) *Metoda creditelor transferable.* La sfârşitul unui capitol sau al unui sistem de lecţii, se aplică un test sumativ, având grijă ca itemii să fie raportaţi la obiectivele unităţii didactice respective. Elevii care nu reuşesc să atingă performanţa formulată în obiective sunt creditaţi, în sensul că aprecierea finală a acestora se transferă pentru o etapă ulterioară, oferindu-le, în felul acesta, timp pentru a recupera. Ei vor fi testaţi din nou, la sfârşitul perioadei de creditare, iar nota finală va fi o medie rezultată din notele obţinute de la cele două testări.

Avantajele acestei metode sunt evidente. Se reduce acumularea golurilor în pregătire, materia se recuperează întrun timp relativ scurt, creşte încrederea în forţele proprii a elevilor mai slab pregătiţi, motivându-i pentru rezultate mai bune.

2) *Evaluarea portofoliilor*. Este *des* utilizată, mai ales de

a. profesorii care au un număr redus de ore pe săptămână, sau pentru cei

b. care doresc să realizeze o evaluare mai complexă, care nu vizează doar

c. cunoştinţe, ci şi convingeri, atitudini moral-civice, capacitatea de autocontrol şi autoapreciere, spirit de organizare, etc.

Noţiunea de portofoliu desemnează „un ansamblu de activităţi desfăşurate de un elev întro anumită perioadă de timp: teme, lecturi suplimentare, proiecte, studii, lecturi de creaţie, eseuri, etc„ (Ion şi Mirela Albulescu, 2000, p.192.). Se recomandă ca structura portofoliilor să fie flexibilă, adică adaptată disciplinei şi gradului de pregătire al elevilor, scopului pentru care este proiectat.

Componentele unui portofoliu ar putea cuprinde:

1. rezultatele la probele scrise(teste, teme pentru acasă);

2. rezultatele activităților practice, proiectelor, investigațiilor, cercetărilor, lecturilor efectuate;
3. referate, eseuri, articole publicate, lucrări prezentate la diverse sesiuni sau cercuri de specialitate;
4. fişa individuală de observare/evaluare a elevului;
5. fişa de autoevaluare;
6. chestionare de atitudini;
7. alte rezultate relevante ale activității elevului.

Sursa: I. Neacşu, A. Stoica(coord.), Ghid general de evaluare şi examinare, S.N.E.E., Editura Aramis, 1996.

Un portofoliu la disciplina filosofie, de exemplu,(Florina Oțet (coord.), Ghid de evaluare la disciplinele socio-umane, S.N.E.E., Editura ProGnosis, Bucureşti, 2000), poate să cuprindă:

1. fişe de documentare bibliografică (fişe de lectură, de autor, citate);
2. analize de text;
3. eseuri;
4. referate;
5. articole publicate;
6. lucrări prezentate diferite sesiuni sau activități;
7. chestionare de atitudini;
8. fişa de observații a profesorului pentru fiecare lucrare realizată;
9. teste şi lucrări scrise semestriale;

1. fişa de autoevaluare.

Notele acordate sunt medii ale notelor cu care sunt apreciate componentele portofoliului, luate separat.

Prezentăm în continuare, ,,repere pentru evaluarea unei lecții,, după Ion şi Mirela Albulescu, 2000, p.194,196.

3) Observația sistematică

Oferă informații relevante despre cunoştințele elevilor, despre capacitățile lor de acțiune şi relaționare.

Se bazează pe următoarele instrumente de evaluare:

1. fişa de evaluare;
2. scara de clasificare;
3. lista de control/verificare.

Fişa de evaluare permite înregistrarea sistematică a progreselor realizate de elev, a dificultăților întâmpinate, realizând totodată şi o individualizare a cerințelor şi activităților de învățare în care acesta este antrenat.

Pentru că alcătuirea unei astfel de fişe consumă mult timp, se recomandă (Cucoş Constantin, 2002) ca fişele să fie elaborate numai în cazul elevilor care au nevoie de sprijin şi îndrumare în mod deosebit, iar alcătuirea lor să se limiteze la câteva comportamente relevante.

În alcătuirea unei fişe se poate merge pe cuantificarea unor categorii de abilități fundamentale, cele intelectuale, de exemplu- exprimare orală, abilități de raționare, de formulare şi utilizare de ipoteze, capacitatea de a sintetiza, generaliza,etc. şi cele sociale, de grup- capacitatea de a colabora, de a lua decizii, de a evalua critic, de a negocia, de asumare a responsabilităților, de acceptare a diferențelor. Aceste abilități pot, la rândul lor, să fie standardizate prin intermediul descriptorilor de nivel în vederea individualizării observației. Pot fi structurate şi alte categorii de abilități şi capacități, pe nivel minim, mediu şi optim: cunoştințe, înțelegere, comunicare, grad de aplicare, originalitate, etc.

Scala de clasificare

Este un instrument ce indică profesorului frecvența unui anumit comportament, oferind sugestii pentru îmbunătățirea metodelor şi stilului de predare. În literatura de specialitate(N. Gronlund,1981; G De Landsheere,1986, E. Planchard, 1972, apud Aurel M. Cazacu, Didactica Filosofiei, Editura Fundației România de Mâine, Bucureşti, 2003, p. 291, 292) sunt descrise diferite tipuri de scale:

a) scale pentru redactare, având rolul de a cuantifica şi clasifica calitățile producerii unui bun enunț sub aspectul formei şi a conținutului ideatic;

b) scale de cotare utilizate ca surse informaționale privind conduita, deprinderile, calitățile morale şi conținutul ideatic;

c) scala Likert, care oferă elevului o serie de enunțuri în legătură cu care acesta trebuie să-şi manifeste acordul sau dezacordul;

Lista de control

Este un instrument care nu mai clasifică şi nu mai emite o judecată de valoare, ci doar constată prezența sau absența unui comportament,caracteristici. De exemplu, dacă urmărim atitudinea elevului față de sarcina de lucru, vom bifa la da sau nu dacă a cooperat cu ceilalți, dacă a încercat activități noi, dacă a dus activitatea până la capăt, a ținut cont de părerile celorlalți, etc.

Autoevaluarea

Are certe valențe formative deoarece permite elevilor să identifice mai uşor eficiența activităților realizate, să înțeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite, întăreşte atitudinea responsabilă față de propria activitate, se exersează autocontrolul şi autoaprecierea propriului comportament cognitiv şi atitudinal în diverse contexte.

În formarea şi educarea spiritului de evaluare obiectivă se pot utiliza cu succes (C. Cucoş, 2002, p. 390):

1. Autocorectarea sau corectarea reciprocă. Este un prim exercițiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Pe o sarcină de învățare dată, elevul trebuie să-şi descopere unele lipsuri informație, greşeli, etc. Pentru o mai bună conştientizare a sarcinii şi a importanței acesteia, pot exista şi momente de corectare a lucrărilor colegilor.
2. Autonotarea controlată. În cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-şi acorde o notă. Profesorul va argumenta şi va evidenția corectitudinea sau incorectitudinea aprecierii.
3. Notarea reciprocă. Elevii sunt puşi în situația de a-şi nota colegii care au rezolvat o anumită sarcină. Ei exersează, în felul acesta o notare obiectivă, care să evidențieze atât punctele slabe cât şi pe cele tari.

Rezultate bune se obțin dacă elevii sunt obişnuiți să completeze fişe de genul:

- ➢ am înțeles şi ştiu bine...
- ➢ cel mai greu a fost...
- ➢ în grupul de lucru m-am simțit, activitatea a fost...
- ➢ după această activitate aş putea şti şi face mai mult dacă...
- ➢ sugerez ca la o altă activitate cu aceeaşi temă să...

Pentru a se realiza convergența între rolul profesorului şi cel al elevului în activitatea de evaluare, cât şi pentru a întări caracterul organizat al activităților desfăşurate în cadrul lecțiilor este nevoie de puncte clare de reper.

Prezentăm în continuare, ,,repere pentru evaluarea unei lecții,, după Ion şi Mirela Albulescu, 2000, p. 194-196.

Ce se urmăreşte	Criterii de evaluare
Proiectarea lecției	Definirea obiectivelor: - precizarea tipului de obiective urmărite - definirea obiectivelor operaționale - precizarea comportamentelor vizate prin

	obiective, corelate cu conținutul şi posibilitățile elevilor - precizarea condițiilor învățării - specificarea criteriilor de reuşită
	Corelația dintre obiective şi celelalte componente ale actului didactic(conținut, strategie, forme de organizare, forme de evaluare, etc: - definirea obiectivelor în corelație cu componentele implicate în conținutul respectiv - corelația obiective-strategii - corelarea volumului şi gradului de dificultate a cerințelor cu particularitățile individuale şi durata activității de rezolvare - selectarea şi esențializarea elementelor de conținut în vederea realizării obiectivelor propuse.
	Corelația obiective-evaluare: - concordanța dintre itemii de evaluare şi obiectivele stabilite - diferențierea solicitărilor - corelarea conținutului probelor de evaluare cu formele de evaluare - valorificarea rezultatelor evaluării pentru compensare sau dezvoltare
Desfăşurarea lecției	Activizarea elevilor: - captarea atenției, stârnirea interesului, şi a dorinței de a învăța prin acțiune - raportul dintre durata afectată acestui moment şi cea afectată predării, în funcție de tipul de lecție, specificul conținutului, particularitățile psihointelectuale ale elevilor - concordanța naturii solicitărilor cu particularitățile conținutului şi ale elevilor - activizarea elevilor la nivelul proximei dezvoltări
	Conținutul: - esențializarea conținutului - reprezentarea conținutului - gradul de structurare şi organizare a materialului - caracterul formativ al conținutului (de a genera idei noi, opinii, soluții etc.) - caracterul ştiințific şi practic-aplicativ - corelații interdisciplinare - acțiuni logice de organizare şi prelucrare a

	informației (analiză, sinteză, corelare, asociere, definire, explicare, demonstrare, generalizare, argumentare, interpretare, ilustrare, sintetizare, etc.) - realizarea progresului şcolar.
	Comportamentul: - organizarea colectivului şi a activității - organizarea climatului afectiv-emoțional adecvat - motivarea activității - orientarea acțiunii şi gândirii elevilor - favorizarea exprimării opiniilor personale - adresarea de întrebări - solicitarea elevilor să formuleze întrebări - clasificarea problemelor - valorificarea experienței elevilor - crearea de situații problemă - acordare de ajutor şi îndrumare diferențiată - individualizarea instruirii - alternarea activității frontale, pe grupe şi independente - aprecierea atitudinii elevilor
	Evaluarea: - realizarea evaluării formative - raportul dintre conținutul evaluării şi conținutul învățării - raportarea aprecierii la obiective - raportarea aprecierii la posibilitățile fiecărui elev, rezultatele sale anterioare şi la rezultatele celorlalți elevi - încurajează autoaprecierea şi aprecierea reciprocă a elevilor - raportul dintre notare şi norma docimologică - motivarea notei

Comportamentul psihopedagogic	Relația profesor-elev: - creează un climat de dialog şi cooperare, evitând demotivarea - stimulează interesul pentru cunoaştere - favorizează reuşita fiecărui elev - favorizează originalitatea, gândirea creatoare - valorifică ceea ce este pozitiv la fiecare elev - manifestă simțul echilibrului, recunoscând meritele fiecăruia.

Temă de seminar:
Există un specific al evaluării la disciplinele economice? În ce constă acesta?
Ce tip de evaluare preferați? De ce?

Cap. V Respectarea cerințelor principiilor didactice în predarea-învățarea disciplinelor economice

M. Ionescu, în „Didactica modernă" arată că „principiile didactice sunt teze fundamentale, norme generale, care stau la baza proiectării, organizării şi desfăşurării activităților de predare-învățare, în vederea realizării optime a obiectivelor educaționale"(Miron Ionescu, 2001, p. 65).

Este important să ne raportăm la principii didactice în activitatea noastră, pentru că ele se integrează într-un cod pedagogic al fiecărui cadru didactic, cod care aparține sistemului de atitudini, idei, concepții despre instruire, numit „etosul pedagogic" al profesorului.

Didactica tradițională a consacrat următorul sistem al principiilor didactice:

- principiul însuşirii conştiente şi active a cunoştințelor ți deprinderilor;
- principiul intuiției sau unității dintre concret şi abstract, senzorial şi rațional;
- principiul accesibilității şi al respectării particularităților de vârstă şi individuale ale elevilor;
- principiul legăturilor dintre teorie şi practică;
- principiul sistematizării şi continuității cunoştințelor;
- principiul însuşirii temeinice şi durabile a cunoştințelor, priceperilor şi deprinderilor;
- principiul asigurării conexiunii inverse;

Principiul însuşirii conştiente şi active a cunoştințelor ți deprinderilor

Eficiența procesului educativ în general, depinde de manifestarea unei atitudini active şi conştiente a elevilor pentru propria lor formare. Accentul se va pune, în acest

sens, pe înțelegerea noțiunilor de însuşit, pe creşterea interesului față de învățătură şi pe evitarea memorării mecanice şi a lipsei de interes.

A înțelege presupune a face asociații de idei şi date, a integra informația veche în structuri noi, a restructura cunoştințele, a interpreta critic, a argumenta, a aplica practic, a imagina alternative, etc. De aceea este absolut necesar să implicăm elevii în acțiuni efective de explorare, de redescoperire, de interpretare, de rezolvare de probleme, de cercetare. Acest lucru va determina modificări afective şi atitudinale la elevi, sporind încrederea acestora în cunoştințele şi deprinderile dobândite.

Cum se poate realiza acest lucru la ore? Profesorul trebuie să ofere elevilor şi să le solicite *explicarea cauzală a proceselor economice*, *compararea*, delimitarea sferei de cuprindere a unor noțiuni economice față de altele. Simpla prezentare sau definire a noțiunilor economice creează confuzii sau interpretări eronate dacă nu se specifică cauzele, împrejurările care pot determina un anumit fenomen economic, evoluția unor indicatori, starea reală a performanțelor unei firme, etc. Foarte utile sunt prezentarea unor situații concrete, antrenarea elevilor în identificarea de soluții, găsirea unor alternative.

Analiza şi sinteza contribuie în măsură decisivă la înțelegerea problematicii studiate. Analiza categoriei economice de „proprietate”, de exemplu, prin prisma celor două componente ale sale, obiectul proprietății şi subiectul proprietății, va conduce la identificarea pluralismului formelor de proprietate şi apoi, prin sinteză se va ajunge la libera inițiativă bazată pe proprietatea privată, ca trăsătură esențială a economiei de piață.

Inducția este operația logică care constă în desprinderea concluziilor, regulilor, din analiza cazurilor concrete, particulare, cercetarea deplasându-se de la concret spre evidențierea conceptelor, tezelor şi teoriilor cu caracter de generalitate. De exemplu, elevii vor înțelege mai uşor conținutul noțiunii „finanțe” dacă se ajunge la ea pe cale inductivă, prin analiza formelor concret-istorice pe care le-a înregistrat de-a lungul evoluției omenirii.

Deducția este acel tip de raționament prin care se trece de la general la particular, în sensul că se aplică concluziile desprinse sub forma principiilor, teoriilor, la analiza faptelor concrete. Pornindu-se de la definiția „ciclicității economice”, ca alternanță a stărilor economice pozitive cu cele negative, se pot evidenția, prin deducție, anumite evoluții ale economiei mondiale şi naționale.

Acest principiu formulează cerința ca activitățile didactice să ofere suficiente ocazii de utilizare în practică a cunoştințelor şi capacităților însuşite de elevi pentru ca aceştia să demonstreze competențele pe care le au, precum şi ca predarea să se facă prin abordarea aspectelor concrete ale realității economico-sociale.

Spre deosebire de ştiințele naturii, unde contactul cu fenomenele şi procesele este realizat nemijlocit, direct, pe calea simțurilor, în sistemul ştiințelor economice acest lucru este relativ mai dificil, dar cerințele principiului pot fi atinse prin prezentarea în cadrul lecției a unui material didactic diversificat sub formă de scheme, grafice, diagrame, rezolvarea unor probleme şi aplicații, studiul de caz, jocul de rol, filme, diapozitive, CD-uri, casete etc. Acestea au rolul de comunicare şi fixare a cunoştințelor noi prin confirmarea şi ilustrarea explicației verbale a profesorului, venind, în acelaşi timp, ca punct de sprijin pentru sesizarea legăturilor dintre obiectele şi fenomenele analizate.

Pentru ca folosirea principiului intuiției să fie eficientă, este necesar ca materialul didactic să corespundă scopului lecției, să ajute la sesizarea aspectelor esențiale, să

permită elevilor observarea independentă, să stimuleze la elevi operații mintale diverse ca: observarea, selectarea, analiza, comparația.

În cadrul lecțiilor de economie utilizarea figurilor, schemelor, diagramelor, etc. este esențială în formularea, înțelegerea şi asimilarea unor categorii economice, în explicația fenomenelor şi proceselor economice. La Economie, de exemplu, a devenit clasică prezentarea prețului de echilibru pe baza figurii numărul 3.1.

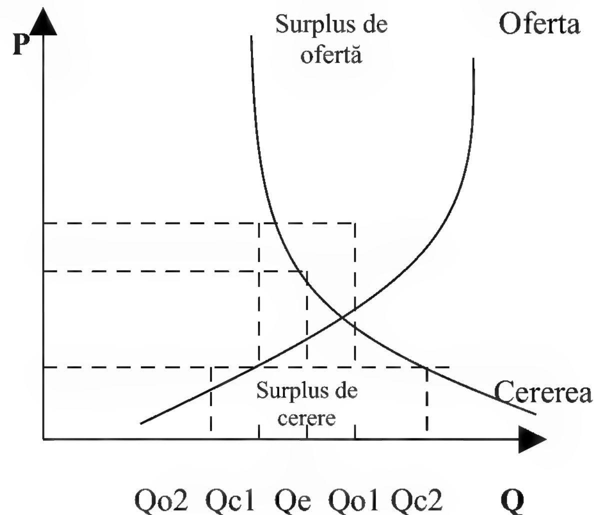


Figura nr. 3.1. Prețul de echilibru

Din figura 3.1, elevii pot intui două trăsături esențiale ale prețului de echilibru, şi anume, el se formează la intersecția curbei descrescătoare a cererii cu cea crescătoare a ofertei, punct în care cantitatea cerută este egală cu cea oferită, iar la nivelul punctului de echilibru se realizează cel mai mare volum de vânzări posibile. Ultima afirmație poate fi intuită de elevi pe baza următoarelor ipoteze ilustrate în figură:

1. Presupunând un nivel al prețului P1 mai mare decât prețul de echilibru Pe atunci cantitatea cerută Qc1 va fi mai mică decât cea din punctul de echilibru Qe, iar cantitatea oferită Q01 va fi mai mare. Întrucât pe piață nu se poate vinde decât valoarea minimă dintre cantitatea cerută şi cea oferită, rezultă că volumul vânzărilor va fi mai mic (egal cu volumul cererii) decât volumul vânzărilor de la nivelul prețului de echilibru. Un preț mai mare decât nivelul prețului de echilibru va determina deci un surplus de ofertă.
2. În situația în care prețul P2 coboară sub nivelul prețului de echilibru, cantitatea cerută Qc2 va creşte foarte mult, dar cantitatea oferită Q02 se va reduce, realizându-se deci un volum de vânzări doar la nivelul cantității oferite, care este mai mică decât cea realizată la nivelul prețului de echilibru, situație în care avem un surplus de cerere sau, o lipsă de bunuri.

Principiul legăturii dintre teorie şi practică

Acest principiu presupune ca însuşirea aspectelor teoretice să se facă prin îmbinarea lor directă cu activităţi practice, cu experienţa directă, evitându-se acumularea de cunoştinţe formale. Aplicarea sa se poate face în diverse moduri: prin rezolvarea unor probleme, studii de caz, jocuri de rol, vizite în unităţi de producţie, utilizarea literaturii de specialitate.

Principiul accesibilităţii sau al respectării particularităţilor de vârstă şi individuale ale elevilor

Presupune ca organizarea şi desfăşurarea procesului de învăţământ să ţină seama de posibilităţile reale ale elevilor. Accesibilitatea nu presupune renunţarea la efortul intelectual, ci dozarea acestui efort, asimilarea graduală pentru a evita învăţarea mecanică, supraîncărcarea, dezinteresul. De aceea în procesul de predare-învăţare vor fi respectate o serie de reguli, cum ar fi: trecerea de la uşor la greu, de la simplu la complex, de la cunoscut la necunoscut, de la concret la abstract, de la particular la general şi invers. Rezultate bune s-au obţinut prin esenţializarea conţinuturilor şi prin limitarea elementelor descriptiviste în favoarea explicaţiilor cauzale, utilizareah argumentării, a demonstraţiei.

Un exemplu de ceea ce înseamnă tratarea nediferenţiată a elevilor îl oferă Harold Benjamin, într-o prelegere ţinută la Harvard în 1949, intitulată „fabula şcolii din pădure"

„Toate animalele erau obligate să studieze toate obiectele de învăţământ. Înotul, alergările, căţăratul şi zburatul alcătuiau planul de învăţământ obligatoriu. Unele animale erau, bineînţeles şcolari mai silitori decât alţii. Veveriţa, de exemplu, a obţinut calificativul maxim la alergări, sărituri şi căţărat. A luat, de asemenea, o notă bună la înot. Se părea că va lua Phi, Beta, Kappa din primul an, dar avea probleme cu zburatul. Nu pentru că nu ar fi putut să zboare. Zbura din vârful unui copac în vârful altuia şi plutea prin aer spre copacii vecini cu uşurinţă. Aşa cum considera ea însăşi cu modestie, era o veveriţă zburătoare prin naştere. Profesorul de zbor a atras însă atenţia că pierde tot timpul din înălţime în timp ce planează şi a insistat că ea trebuie să decoleze de pe pământ după reguli stabilite. Într-adevăr, profesorul hotărâse ca această parte a tehnicii de zbor-decolatul de pe pământ- să fie învăţată mai întâi aşa cum era logic, şi, în consecinţă, a antrenat-o pe veveriţă zi de zi, în ceea ce priveşte decolarea... Veveriţa a făcut un efort atât de mare, încât s-a îmbolnăvit rău la picioarele din spate şi, devenind schiloadă, n-a mai putut nici măcar să alerge, să sară, sau să se caţere. A părăsit şcoala şi a murit de foame curând după aceea, nemaiputând să adune şi să păstreze nuci". Benjamin povesteşte în continuare cazul vulturului: „Vulturul era într-adevăr un elev strălucit. Zborul lui era superb, alergările şi săriturile dintre cele mai bune. A trecut chiar şi proba de înot, deşi profesorul a încercat să-l determine să nu folosească în prea mare măsură aripile. Mai mult decât atât, folosind ghearele şi ciocul putea să se caţere şi fără îndoială ar fi reuşit şi la această probă, numai că el zbura întotdeauna până în vârful copacului sau al stâncii de antrenament, atunci când profesorul era cu spatele, şi se aşeza leneş la soare, dichisindu-şi penele şi privind cu aroganţă în jos la colegii lui care se căţărau cu greutate. Profesorul a căutat să-l convingă că nu procedează corect, dar nu a reuşit. El nu voia să înveţe cu seriozitate căţăratul. La început el a respins pisălogeala profesorului cu glume relativ blânde şi cu insinuări, dar fiindcă profesorul îl presa tot mai mult, el a reacţionat cu o patimă crescândă... şi, în cele din urmă, a abandonat şcoala". Autorul se întreabă, pe bună dreptate: „cât de mulţi elevi, oameni, au fost frustraţi în mod asemănător,

împiedicați fiind să-şi manifeste talentul, cerându-li-se să se cațere încet, pas cu pas, în loc să fie încurajați să se avânte cu repeziciune spre culmile pe care le puteau atinge”. (Wolfe, Dael, Diversitatea talentului în Copiii capabili de performanțe superioare, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981, p. 48-49).

Principiul sistematizării şi continuității cunoştințelor

Presupune respectarea logicii interne a fiecărei discipline. Astfel, materia de parcurs va fi structurată în secvențe logice, într-o succesiune firească, permițând legătura dintre informația transmisă anterior şi cea nouă , facilitând legăturile inter şi transdisciplinare, desprinderea a ceea ce este esențial.

Profesorul va aloca momente distincte sau chiar lecții întregi sistematizării cunoştințelor, pentru că numai un ansamblu coerent de informații are şansa de a fi înțeles şi utilizat în practică. La lecțiile de economie, filozofie, cultură civică, pot fi utilizate cu succes planurile de idei, structurile argumentative, scheme, grafice-de genul organizatorului grafic şi nu numai, cuvinte cheie-cu rolul de concepte ancoră, etc.

Continuitatea se realizează printr-o planificare şi proiectare riguroasă a lecțiilor, care să permită o trecere firească la cunoştințe noi, asigurarea unei coordonări şi conexări fireşti a informațiilor, evitând discontinuitatea şi desfăşurarea haotică a predării, apariția unor goluri şi regrese în învățare. Dacă vrem ca elevul să învețe sistematic şi să facă operante cunoştințele în aplicații practice, atunci trebuie să îi oferim un exemplu de muncă eficientă şi coerentă printr-o eşalonare riguroasă a sarcinilor, prin strategii coerente de punere în formă a informațiilor.

Principiul însuşirii temeinice şi durabile a cunoştințelor, priceperilor şi deprinderilor

Acest principiu pune accent, cu predilecție, pe fixarea cunoştințelor şi are o legătură evidentă cu celelalte principii. Dacă învățarea s-a făcut în mod conştient şi activ, continuu şi sistematic, legând teoria de practică, ținând cont de particularitățile de vârstă şi individuale ale elevilor, atunci ne putem aştepta ca informațiile, priceperile şi deprinderile să fie temeinice, durabile.

Se impune eliminarea abuzului de cunoştințe printr-o atentă dimensionare a cantității şi calității informației. Nu trebuie oferite toate informațiile despre un subiect, ci doar ceea ce poate fi utilizat în perspectivă, în acord cu vârsta şi pregătirea fiecăruia. Temeinicia se asigură prin modalități pertinente de însuşire, fixare şi interpretare a informației. Profesorul trebuie să-l abiliteze pe elev cu tehnici mnezice adecvate, să favorizeze memorarea rațională, să resemnifice cunoştințele în cadrul lecțiilor de sinteză şi recapitulare, să fie în permanență preocupat de calitatea controlului şi aprecierii şcolare.

Principiul conexiunii inverse

Funcționarea conexiunii inverse este o condiție fundamentală pentru eficiența actului educativ. Acest principiu cere ca acțiunea profesorului să depăşească etapa

constatării şi să treacă fie la inițierea unor măsuri de corectare, fie la desfăşurarea unor activități destinate aprofundării şi îmbogățirii cunoştințelor.

Profesorul va utiliza diferite mijloace pentru a constata modul de receptare a cunoştințelor, dificultățile întâmpinate în asimilare şi, pe această bază, va iniția acțiuni de reglare a activității. El trebuie să se asigure în permanență că setul de cunoştințe transmis elevilor este înțeles şi poate fi utilizat în diferite contexte. Astfel, la disciplina Economie, în cadrul lecției „Capitalul-factor de producție derivat", profesorul poate verifica încă din timpul predării, dacă elevii sesizează diferența dintre capitalul fix şi capitalul circulant, cerându-le acestora să exemplifice concret cele două categorii de capital. În caz de confuzii se oferă explicații şi exemple suplimentare.

Conexiunea inversă presupune ca profesorul să intervină în permanență, să corecteze şi să perfecționeze în cunoştință de cauză, printr-o organizare şi desfăşurare adecvată a evaluării.

Cap. VI Relația profesor-elevi în cadrul lecției

„Relația profesorului cu elevii reprezintă o construcție reciprocă, dinamică, ce se repliază permanent, în funcție de circumstanțe şi scopuri educative. Ea este rezultatul unei „opere" comune ce se definitivează în timp, prin implicarea ambelor părți. Relația cu elevii nu trebuie să se reducă doar la un aspect formal, administrativ, fiind reglementată de coduri deontologice sau normative instituționale; aceasta se va adecva şi personaliza neîncetat, se va dimensiona şi relativiza la specificul grupului şcolar sau la membrii acestora". (Cucoş, Constantin, 2002, p.331).

Este evident că procesul didactic angajează relații reciproce complexe ce influențează direct şi decisiv reuşita pregătirii şi educarea tinerilor. Succesul unui profesor depinde în mod clar de natura relațiilor pe care le stabileşte cu elevii săi.

Constantin Cucoş, prezintă trei tipuri de relații profesor-elev: relații de tip democratic, relații de tip laisser-faire şi relații de tip autocratic.

1. **Relația de tip democratic.** Este un tip de relație care privilegiază cooperarea, elevul fiind înțeles ca o persoană autonomă, responsabilă față de propria formare. Elevul este implicat activ în actul de instruire, profesorul se lasă interogat, interpelat. Profesorul este mereu prezent, dar se lasă ajutat, completat de elevi, care devin astfel coresponsabili de calitatea procesului instructiv-educativ.
2. **Relația de tip laisser-faire.** În acest caz, predominante sunt interesele şi dorințele elevilor. Se porneşte de la premisa că există în mod natural o tendință a copilului de a se dezvolta spre bine, fără nici o dirijare din afară. Inițiativa învățării revine aproape exclusiv elevului. În acest caz, activitatea profesorului se restrânge foarte mult, el fiind receptat ca un supraveghetor şi însoțitor al inițiativelor elevilor.
3. **Relația de tip autocratic**. Rolul principal revine profesorului, el fiind cel care are întotdeauna dreptate (magister dixit). Elevul este obligat să se conformeze, să asculte şi să recepteze pasiv. Nu este permisă exprimarea liberă, cercetarea independentă, exprimarea personalității. Profesorul manifestă un comportament dominator şi coercitiv. Curiozitatea elevilor este asimilată cu obrăznicia şi abaterea de la disciplină, care trebuie sancționate.

Pentru a fi optimă, relația profesor-elev trebuie să fie echilibrată, bazată pe empatie şi certe cunoştințe psihopedagogice din partea profesorului. Autoritatea, care este o dimensiune pozitivă în educație, nu se impune, ci se câştigă printr-o pregătire deosebită şi o implicare controlată. Relațiile conflictuale, tensionate, trezesc la elevi sentimente de frustrare, apatie, plictiseală, revoltă.

Profesorul este responsabil de climatul psihosocial al lecțiilor, de aceea pe lângă competențele de natură ştiințifică şi metodică necesare în predarea unor discipline, sunt indispensabile anumite abilități de a stabili relații adecvate cu elevii. Pentru a fi un bun mediator, pentru a neutraliza tensiunile care pot să apară la un moment dat, dar şi pentru a întări coeziunea grupului, el trebuie să cunoască bine grupurile de elevi cu care lucrează, nivelul lor de pregătire, preocupările, relațiile din cadrul grupului,

Cunoaşterea diferențiată a elevilor este foarte importantă. Îl fereşte pe profesor de acțiuni uniformizante, stereotipe, obligându-l să se corecteze, funcție de semnalele primite de la elevi.

Practica didactică modernă presupune transformarea profundă a relațiilor profesor-elevi. Profesorul nu mai are rolul predominant, el devine un partener de dialog care stimulează elevul să aibă inițiative, acordă sprijin, încurajează progresele, îşi corectează demersul funcție de reacția elevilor, îşi adaptează permanent stilul de lucru. Aceasta presupune modificări în metodologia lecției, deplasarea accentului de la expunerea profesorului la activitatea de descoperire a elevilor prin privilegierea activităților de grup; este ştiut faptul că grupul dispune, în general, de un repertoriu mai vast de soluții decât unul sau altul dintre membri săi. Activitățile comune au efecte ameliorative asupra comportamentului şi a modului de a gândi a participanților, facilitând învățarea unor norme, atitudini, conduite dezirabile cu rol major în dezvoltarea personalității lor.

Profesorul este responsabil de punerea în funcțiune a unui nivel adecvat al motivației. S-a constatat că optimul motivațional diferă de la o persoană la alta, iar supramotivarea poate avea aceleaşi efecte negative ca şi submotivarea, adică pot, în egală măsură să descurajeze şi să demobilizeze. De aceea este bine să stabilim obiective precise, posibil de atins şi să evităm formulările abstracte, îndemnurile generale, controlul aversiv.

Crearea unui mediu educativ de factură formativă care să stimuleze dezvoltarea motivației cognitive şi dorința de a stăpâni şi utiliza strategii de raționament formal, este o sarcină prioritară a profesorului. În acest context, Vasile Preda, în Didactica modernă, p.79, prezintă o experiență realizată de C. Navarre. Acesta a dat unor adulți o problemă ce se putea rezolva prin trei registre de competență: la nivelul operațiilor concrete, la un nivel intermediar şi la nivelul operațiilor formale. A constatat că numai un procent de 8-14% au făcut apel la operațiile logico-matematice pentru a rezolva problema. Preferința pentru un registru rezolutiv inferior se explică, în opinia autorului, prin insuficienta dezvoltare a motivației cognitive. Pornind de aici, este recomandabil să avem în vedere aceste aspecte deosebit de importante:

1. Utilizarea competiției, a întrecerilor ca situații didactice motivogene.

Aceasta are rolul de a scoate elevii din starea de pasivitate şi de a spori atenția pentru propria contribuție, ştiind că aportul lor este judecat de ceilalți. Un rol deosebit îl au aici concursurile, întrecerile între clase, olimpiadele. Chiar şi în cadrul unei clase putem adopta diverse modalități: fie o temă comună, dar care să difere prin numărul de cerințe,

fie teste de cunoştinţe care lasă libertatea elevilor de a opta pentru anumiţi itemi suplimentari, cu un grad sporit de dificultate.

2. Dezvoltarea motivaţiei cognitive în interrelaţie cu capacitatea de trăire şi înţelegere a semnificaţiilor valorice (ştiinţifice, filosofice, morale, economice) ale cunoştinţelor. Exprimarea opţiunilor valorice se exersează prin intermediul unor sarcini bine alese şi bine gândite de profesor. Un rol deosebit au aici dialogul, dezbaterea, controversa, crearea unor situaţii de predare-învăţare în cadrul cărora elevii să trăiască sentimentul succesului.

Elevii pot fi educaţi pentru iniţiativă şi responsabilitate, pentru cooperarea cu profesorul, pentru formularea unor opinii şi interpretări personale, numai dacă profesorul îşi asumă grija promovării unor relaţii de tip democratic cu aceştia, dacă este preocupat de imaginea pe care o oferă elevilor, de calităţile sale morale şi intelectuale.

Autori consacraţi (Ion Albulescu şi Mirela Albulescu, 2000, p. 211) consideră că relaţiile profesor-elevi pot fi perturbate de o serie de factori:

- capacitatea profesorului de a organiza şi realiza optim activitatea, de a structura coerent mesajele, de a dialoga adaptându-şi limbajul la nivelul clasei;
- trăsături de personalitate ale profesorului: prejudecăţi, stereotipii, ticuri, deprinderi depăşite, interese de moment, etc. , care îi pot afecta stilul de lucru;
- trăsături de personalitate ale elevilor: nivelul de inteligenţă, competenţă intelectuală, cultură generală, motivaţie, etc. , care influenţează receptarea şi înţelegerea mesajelor;
- starea psihofizică a profesorilor şi elevilor: sănătate, oboseală, saturaţie, etc.;
- atmosfera generală din clasă (stare conflictuală sau de cooperare).

Obstacolele întâlnite în comunicarea profesor-elevi pot fi înlăturate prin:

- proiectarea şi organizarea lecţiei într-o deplină concordanţă cu obiectivele vizate, anunţarea acestor obiective, utilizarea unor strategii activ-participative, motivarea elevilor;
- precizia transmiterii informaţiilor, corectitudinea informaţiilor, structura argumentativă riguros construită;
- accesibilitatea limbajului folosit;
- cunoaşterea cât mai exactă a aşteptărilor grupului şi ale fiecărui elev în parte;
- cunoaşterea particularităţilor de dezvoltarea ale elevilor;
- respectarea elevilor, prin acceptarea ideilor, demonstraţiilor, argumentelor valide.

Bibliografie selectivă

Albulescu,Ion ***Predarea si invatarea disciplinelor socio-umane,Editura***
Albulescu Mirela ***Polirom,Iasi,2000***
*** **Studiul disciplinelor socio-umane.Aspecte formative:**

structura si dezvoltarea competentelor,Ed.dacia,Cluj-Napoca,2002
Baciu, Livia Didactica Economiei,Ed. Junimea, Iaşi, 2005
Burja, Vasile şi colectiv Didactica ştiinţelor economice, Ed. Iericson, Bucureşti, 2006
Cazacu, M. Aurel Didactica filosofiei, Editura Fundaţiei România de mâine, Bucureşti, 2003
Cerghit,I. Metode de invatamant,Editura Didactica si pedagogica, Bucuresti,1999
Cerghit,I
Si colectiv Prelegeri pedagogice,Ed.Polirom,Iasi,2001
Ciobanu,M. Metodica predarii specialitatii,Ed.Universitatii,Suceava 1999
Clitan, Gheorghe Didactica filosofiei, Ghid practic, Ed. Eurobit, Timişoara, 2003
Cucoş Constantin Pedagogie, Polirom, Iaşi, 2002
Druta,Elena Maria Metodica predarii disciplinelor economice,Ed.ASE,Bucu-Resti,2000
Haussman,D. Restructurarea teoriei economice.Invatamantul in fata unor noi provocari,Ed.Economica,Bucuresti,1996
Ionescu,M.
Radu,I. Didactica moderna,Ed.Dacia,Cluj-Napoca,2001
Iucu, B. Romiţă Instruirea şcolară, Polirom, Iaşi, 2001
Jinga,Ioan
Istrate,Elena Manual de pedagogie,Editura All,Bucuresti,2001
Jinga,Ioan si colectiv Evaluarea performantelor,Ed.Aldin,Bucuresti,1999
Jinga,I.
Negret,I. Învatarea eficienta,Editis,Bucuresti,1994
Mitrofan,N. Aptitudinea pedagogica,Ed.Academiei,Bucuresti,1988
Neacsu,I. Instruire si invatare,Ed.Didactica si Pedagogica,Bucuresti, 1999
Negreț-Dobridor, Ion Didactica nova, sau arta de a-i învăța pe toți (aproape) totul, Ed. Aramis Print, Bucureşti, 2005
Salavastru,D .Didactica psihologiei,Ed.Polirom,Iasi,1999

Psihopedagogie pentru examenele de definitivat si grade didactice,Ed.Polirom,Iasi 1998
Educatia economica-Ghid pentru formatori si cadre didactice,Consiliul national pentru pregatirea profesorilor,Bucuresti,2001
Cele mai bune lecții de Economie, C.R.E.E., ediția 2005
Profesor European, Lecții suport didactic pentru disciplina Cultură Civică, 2006

Anexe

Anexa 1

Tehnica operaționalizată

Clasele de comportament	Competențe	Verbe de acțiune
I. Cunoaşterea (achiziție de cunoştințe	-cunoa;terea elementelor specifice şi izolabile de informație, date particulare, de la care se porneşte apoi în construirea unor forme complexe şi abstracte de cunoaştere -cunoaşterea căilor şi mijloacelor de a trata elemente specifice, adică de a le organiza, studia, aprecia, critica (include metodele de cercetare, standardele de apreciere, structurile de organizare internă) -cunoaşterea elementelor generale şi a abstracțiilor (legi, principii, teorii specifice domeniului)	a defini, a recunoaşte, a distinge, a identifica, a aminti
II. Comprehensiunea	-tratarea, adică înțelegerea pusă în evidență prin grija şi precizia cu care un mesaj se parafrazează sau se redă dintr-un limbaj sau formă de comunicare în alta -interpretarea, adică explicarea sau rezumarea unui mesaj, ceea ce implică o redistribuire, o reorganizare sau o nouă perspectivă asupra lui - expolarea, adică extinderea direcțiilor sau tendințelor de datele existente, pentru a determina implicații, consecințe, efecte etc.	A transforma, a ilustra, a redefini, a interpreta, a explica, a demonstra, a reorganiza, a extinde, a expola, a estima, a determina
III. Aplicarea	-folosirea abstracțiilor în situații particulare şi concrete	A aplica, a generaliza, a restructura, a utiliza, a alege, a clasifica, a se folosi de...
IV. Analiza	-identificarea elementelor incluse într-un mesaj -stabilirea legăturilor şi interacțiunilor elementelor şi părților mesajelor -identificarea principiilor de organizare şi structurare a mesajului	A distinge, a identifica, a recunoaşte, a analiza, a compara, a deduce, a detecta

V. Sinteza	-producerea unui mesaj prin care se încearcă transmiterea ideilor, impresiilor, experiențelor -elaborarea unui plan de acțiune sau set de informații care să corespundă sarcinii ce îi revine elevului -derivarea unui set de relații abstracte, pentru a clarifica sau explica date specifice sau fenomene ori pentru deducerea de afirmații și relații pornind de la propozoții de bază	A scrie, a relata, a produce, a deriva, a planifica, a propune, a formula, a sintetiza
VI. Evaluarea	-aprecierea critică aspura valorii materialului în raport cu criterii interne (precizie logică, consistență etc.) -aprecierea critică asupra valorii materialului în raport cu criterii externe	A judeca, a argumenta, a evalua, a valida, a decide, a compara, a standardiza

Model de analiză Fişa nr 1

Criterii

1. Conformitatea cu programa şcolară
    a) urmărirea obiectelor de referință
    b) aprecierea corectă a gradului de aprofundare a conținuturilor
    c) crearea situațiilor de învățare
2. Conținutul ştiințific
    a) corectitudinea şi claritatea
    b) actualitatea informațiilor prezentate
    c) valoarea educativă a conținutului ştiințific
    d) modul în care influențează motivația învățării
    e) calitatea şi adecvarea exemplelor, paragrafelor facultative, hărților, schițelor, etc.
3. Nivelul limbajului
    a) adecvarea limbajului la particularitățile de vârstă, de pregătire a elevului
    b) corectitusinea limbajului (folosirea limbajului de specialitate)
    c) asigurarea unui nivel echilibrat de introducere a termenilor noi
    d) contribuția limbajului la îmbogățirea limbajului
4. Metoda pedagogică
    a) organizarea şi gradarea conținutului ştiințific
    b) alternarea şi adecvarea metodelor în funcție de situațiile de învățare
    c) contribuția la formarea deprinderilor şi capacităților de muncă intelectuală, stimularea gândirii şi creativității
    d) modul în care se asigură feed-back-ul secvențail
    e) organizarea şi gradarea mijloacelor de evaluare formativă (de la simplu la complex)
    f) asigurarea modalităților de sinteză a conținuturilor

5. Prezentare, tehnoredactarem ilustrare
    a) claritatea aşezării în pagină
    b) lizibilitatea textului (dimensiune fonturi, sublinieri, accentuări,etc)
    c) scoaterea în evidenţă a esenţialului
    d) calitatea şi adecvarea imaginilor la conţinut
    e) echilibru între ilustraţii, scheme şi text
6. Originalitatea
    a) exprimarea şi interpretarea originală a conţinutului ştiinţific
    b) maniera în care sunt create situaţiile de învăţare folosind mijloacele specifice manualului
    c) valorificarea legăturilor inter şi intra-disciplinare

Model Fişa nr. 2

CRITERII PENTRU SELECŢIA MANUALELOR ALTERNATIVE

I. CONŢINUTUL MANUALULUI
- Acoperă integral lista unităţilor de conţinut din Curriculum
- Este organizat în secvenţe conform logicii interne a disciplinei şi care permit eşalonarea adecvată în timp a parcurgerii lui
- Are un nivel ştiinţific şi de complexitate adecvat vârstei elevilor
- Valorifică achiziţiile anterioare ale elevilor
- Relaţionează explicit şi implicit cu alte domenii ale cunoaşterii şi permite deschideri spre alte discipline

II. CONSTRUCŢIA PEDAGOGICĂ A MANUALULUI
- presupune deprinderi şi abilităţi având un nivel de consolidare corespunzător ciclului curricular în care se află elevii
- oferă oportunităţi explicite – exerciţii, probleme, teme de reflecţie, aplicaţii, activităţi individuale şi de grup etc – pentru fromarea/consolidarea competenţelor prevăzute în Curriculum
- funcţionează ca un instrument de lucru al elevului
- permite organizarea unor situaţii şi activităţi de învăţare flexibile şi diverse
- corelează adecvat conţinuturile cu sarcinile de lucru/întrebări/temele/exerciţiile de evaluare
- susţine explicit şi implicit valorile şi atitudinile prevăzute în Curriculum

III. ORGANIZAREA INTERNĂ ŞI STILUL
- încurajează gândirea creativă, perspectivele comparatiste, spiritul critic şi reflexiv
- fiecare secvenţa/capitol/temă debutează cu un „organizator sinoptic" (1)
- fiecare secvenţa/capitol/temă se încheie cu sugestii de activităţi de consolidare şi cu activităţi de evaluare
- materialul documentar şi cel grafic/pictural susţin textul şi îi accentuează accesibilitatea şi atractivitatea

IV. CALITĂŢI EXTRINSECI
- există un echilibru între partea de expunere a conţinuturilor ştiinţifice şi partea de activităţi practice (de învăţare - consolidare – evaluare), între text şi materialul pictural

- stilul, frazarea, limbajul, tonul sunt adecvate vârstei elevilor, exigențelor didactice şi disciplinei
- există o prefață/introducerea care conține precizări referitoare la abordări didactice, scopurile şi obiectivele autorului, nivelul de abilități cerut elevilor, profilul şi specializarea cărora li se adresează etc.
- prespune utilizarea unor materiale suplimentare pentru a îndeplini cerințele Curriculum-ului

Proiect didactic
(exemplificare pentru disciplina „Cultură Civică")

Tema: Participare şi responsabilitate
Unitatea de învățare: Cetățenie Europeană-Să fii cetățean al Uniunii Europene
Clasa : a VIII-a
Obiectivul fundamental : să exerseze diferite modalități de participare activă şi responsabilă la viața socială.
Obiective operaționale:
- să definească concepte ca: cetățenie, participare, responsabilitate, politici publice;
- să analizeze extrase de text constituțional şi text de tratat comunitar;
- să răspundă corect la cerințele fişelor de lucru;
- să elaboreze un poster (afiş), lucrând în echipă;
- să ilustreze modalitățile de participare ale cetățenilor europeni

Resurse procedurale:
- Brainstormingul;
- Lucrul în echipe;
- Cafeneaua;
- Ciorchinele;
- Turul galeriei pentru evaluare;
- Eseul de 3 minute;
- Conversația.

Activități de învățare :
- Definirea conceptelor de cetățenie națională, cetățenie europeană, valoare, politici publice, participare;
- Identificarea modalităților prin care cetățenii pot participa activ la nivel național şi la nivel european –evidențierea asemănărilor şi deosebirilor între căile concrete de participare;
- Elaborarea unui material (poster, afiş) pentru influențarea politicilor publice, ca modalitate de participare a cetățenilor.

Resurse materiale :foi flipchart, markere de culori diferite, fişele de lucru, portofoliul elevilor.
Forme de activitate :
- Frontală
- Individuală
- Pe grupe

Evaluare-formativă
Forme şi tehnici de evaluare :

- Observaţia sistematică ;
- Conversaţia ;
- Tema de lucru în clasă ;
- Autoevaluarea ;
- Evaluarea de către colegi.

Etapele lecţiei/obiective	**Activităţi de învăţare**	**Resurse procedurale/eva-luare**
Moment organizatoric Captarea atenţiei	Un elev prezintă într-un minut un caz de încălcare a drepturilor omului, semnalat de presa naţională sau internaţională. La sfârşit va adresa colegilor o întrebare reflecţie.	Conversaţia, analiza extrasului de presă
Reactualizarea cunoştinţelor **O1**	Elevii vor explica, folosind exemple şi analiza de text constituţional, concepte de cetăţenie naţională, cetăţenie europeană, subliniind deosebirile, politici publice, valoare, valorile UE. Elevii comentează art. 17 al Tratatului asupra Uniunii Europene	
Anunţarea temei şi a obiectivelor		
Prezentarea conţinutului şi dirijarea învăţării **O1** **O4** **O3**	Elevii argumentează necesitatea participării cetăţenilor la viaţa comunităţii Identifică modalităţile prin care se pot manifesta activ Prin metoda ciorchinelui vor preciza sensuri ale termenului de „participare", realizând corelaţii între acest termen şi alte concepte studiate, printre care cel de politici publice. Se face corelaţia participare-responsabilitate Elevii împărţiţi în trei grupe, vor stabili responsabilităţi ce decurg din atitudinea de participare activă, la nivel de şcoală, la nivel naţional, la nivel european, după modelul fişei de lucru nr.1. Rezultatele vor fi sintetizate pe folia flipchart, fiecare grupă stabilind un reprezentant care să îi susţină opiniile. Vor elabora un material (poster, afiş) pentru influenţarea politicii publice, ca modalitate de participare activă a cetăţeanului. Elevii lucrează pe grupe, fiecare având sarcini distincte, conform fişei de lucru nr. 2. Se vizează găsirea unor soluţii realiste şi alegerea soluţiei optime.	Cafeneaua

Obținerea performanței și asigurarea conexiunii inverse **O4**	Prin metoda „turul galeriei" posterele sunt expuse și comentate. Se realizează o schiță care să ilustreze modalitățile de participare ale cetățeanului european, raportul dintre cetățeanul european și instituțiile europene-în ce măsură are acces la ele, cum contribuie la activitatea lor, ce modalități are de a li se adresa. Prin Brainstorming, elevii vor arăta prin ce se deosebește statutul unui cetățean al unei țări care nu este membră UE de cel al unei țări membre.	Turul galeriei Conversația Brainstorming
Evaluarea **Tema pentru acasă**	Elevii vor lucra individual pentru a sintetiza aspectele parcurse într-un eseu de trei minute De formulat 3-5 argumente cu privire la responsabilitatea respectării legii.	Eseul de trei minute Turul galeriei Observarea sistematică pe parcursul orei

Fişa de lucru nr.1

	La şcoală	**În România**	**În UE**
Ce am dreptul să fac?	-să muncesc -să mă joc	-să mă deplasez -să fiu liber -să mă simt în siguranță	-să fac propuneri -să mă deplasez liber
Ce nu am dreptul să fac?	-să fiu nepoliticos	-să fiu agresiv -să comit crime	-să încalc legile UE -să fiu intolerant
Ce obligații am?	-să respect regulile -să muncesc -să particip	-să protestez când îmi sunt încălcate drepturile -să nu ocup locurile special destinate persoanelor cu dizabilități	-să protejez natura -să fiu solidar cu alți europeni
Cum particip?	-mă exprim -mă implic în activitățile şcolare -formulez opinii	-când voi avea 18 ani, voi vota -îmi îndeplinesc datoriile de cetățean	-când voi avea 18 ani voi vota pentru alegerea reprezentanților europeni
Cine mă ajută să fiu respectat?	-profesorii -eu însumi Regulamentul	-părinții și familia -legile	-poliția din toate țările UE -legile propriei țări și ale UE

Fişa de lucru nr.2
Lucrul pe echipe

Grupa 1. Explicarea problemei publice

- Pe cine afectează problema respectivă?
- Ce informații și surse de informare ne susțin argumentele?
- În sarcina cărei autorități publice intră soluționarea problemei?
- Ce persoane importante sau grupuri sunt interesate de problemă?
- Ce persoane importante sau grupuri au o atitudine negativă față de soluționarea problemei?
- Cum pot să fie convinşi pentru rezolvarea problemei

Grupa 2. Găsirea de soluții alternative

- Găsiți cât mai multe soluții viabile ale problemei
- Identificați avantajele fiecărei soluții
- Identificați dezavantajele fiecărei soluții

- Prezentați comparativ avantajele şi dezavantajele fiecărei soluţii

Grupa 3. Alegerea, elaborarea şi prezentarea detaliată a soluţiei

- Alegeţi soluţia cea mai bună, care este realizabilă, şi stă la îndemâna comunităţii şi a autorităţilor
- Prezentaţi detaliile soluţiilor
- Prezentaţi consecinţele
- Evidenţiaţi avantajele

Grupa 4. Elaborarea unei strategii de acţiune

- Ce acţiuni trebuie întreprinse pentru a aduce problema şi soluţia în atenţia factorilor de decizie responsabili?
- Cum luăm legătura cu părţile interesate de problemă?
- Cum sensibilizăm opinia publică la problemă?
- Pe sprijinul căror persoane ne bazăm şi în ce formă
- Acţiuni concrete. Când şi cum se vor derula?

Prezentaţi realizările voastre sintetic şi atractiv.

Recomandări pentru proiectarea unei lecţii de Economie reuşite (sursa: Cele mai bune lecţii de Economie, C.R.E.E., Ed. 2005)

În mod obişnuit, proiectele de lecţii conţin următoarele elemente:

- obiective de instruire
- materiale didactice
- timpul necesar pentru instruire
- procedee didactice specifice.

Proiectarea temeinică a lecţiilor prezintă următoarele avantaje:

- contribuie la clarificarea unor probleme de conţinut şi de strategie didactică;
- profesorii vor fi mai bine pregătiţi pentru lecţie;
- asigură mijloace de evaluare;
- dă profesorilor posibilitatea unei abordări flexibile a lecţiilor la clasă;

Stabilirea unor obiective adecvate:

Specialiştii subliniază faptul că, în cazul economiei, formularea unor obiective care vizează doar comportamentul este dificil de realizat şi, în plus, acesta poate duce la vulgarizarea conţinutului disciplinei. Stabilirea obiectivelor lecţiei implică o proiectare temeinică, ghidează procesul instructiv-educativ şi este utilă pentru evaluare.

Un obiectiv de instruire trebuie să aibă anumite caracteristici minimale:

- să precizeze cine este subiectul învăţării. În mod obişnuit persoana vizată este elevul;
- să precizeze strategiile de învăţare. Exemple de asemenea strategii de învăţare sunt: conversaţia frontală, demonstraţia, dialogul, activităţile în grup sau simularea;
- să precizeze conceptele sau principiile care urmează a fi explicate sau reluate;
- să precizeze operaţiile intelectuale implicate de atingerea obiectivelor. Verbe care exprimă asemenea operaţii sunt: a defini, a recunoaşte, a enumera, a preciza, a identifica, a calcula, a ordona, a compara, a evidenţia, a explica, a discuta, a argumenta, etc.

Identificarea materialelor didactice

În mod obişnuit, un proiect de lecţie trebuie să conţină şi referiri la materialele didactice ce vor fi folosite. Asemenea materiale pot fi: manuale, fişe de lucru, proiecţii sau alte mijloace vizuale.

Procedeele

Un profesor bun stabileşte cu precizie ce activităţi va desfăşura cu clasa, precum şi succesiunea secvenţelor.

În desfăşurarea lecţiei se derulează trei momente principale:

1. La începutul lecţiei profesorul urmăreşte să capteze atenţia elevilor. Pentru a realiza aceasta el explică elevilor care este scopul lecţiei, reia anumite probleme discutate anterior, face o prezentare generală a lecţiei sau enunţă o problemă nouă. Acesta este momentul introductiv al lecţiei.
2. Pe măsură ce lecţia se derulează, profesorul oferă informaţii noi sau propune diferite activităţi. Aceasta este desfăşurarea propriu-zisă a lecţiei.
3. În finalul lecţiei, profesorul fixează principalele probleme abordate, de exemplu printr-o discuţie de sinteză asupra conţinutului de bază. Aceasta este partea de încheiere a lecţiei din care nu trebuie să lipsească secvenţa de evaluare.

Estimarea timpului

Profesorul trebuie să ştie cât timp este necesar pentru desfăşurarea activităţilor pe care şi le-a propus. Profesorul dă dovadă de înţelepciune dacă apreciază cu grijă timpul necesar activităţilor de învăţare, dacă este pregătit să facă faţă unui consum mai mare de timp decât cel obişnuit.

Sugestii practice:

- **Diversitatea.** Elevii învaţă mai uşor dacă în timpul lecţiei se folosesc tehnici diverse de instruire. O lecţie reuşită presupune, de obicei, 3-4 tipuri diferite de activităţi de învăţare. Acordaţi atenţie activităţilor introductive, celor de învăţare propriu-zisă, precum şi celor finale; acestea pot asigura lecţiei diversitatea necesară.
- **Ritmul.** Dacă o activitate durează prea mult, elevii se pot plictisi, iar dacă nu au la dispoziţie timp suficient pentru a putea reţine ideile prezentate, se pot simţi frustraţi. Se recomandă ca o activitate să nu dureze mai mult de 15-20 de minute. Excepţie pot face activităţile de învăţare prin cooperare, problematizarea, simulările, care pot capta interesul mai mult timp, mai ales la clasele mari.
- **Relevanţa.** Profesorul trebuie să explice elevilor de ce le este necesară o anumită informaţie economică, de ce este important un anumit conţinut.
- **Cunoştinţele anterioare.** Nu presupuneţi că toţi elevii au anumite cunoştinţe anterioare. Este important ca nivelul iniţial de cunoştinţe să fie verificat, iar în proiectarea lecţiilor să se ţină seama de acest nivel.
- **Supraîncărcarea.** În lecţiile de economie, profesorii au tendinţa de a prezenta multe concepte într-un interval de timp relativ scurt. Aceeaşi tendinţă se constată, uneori, şi în manualele de Economie. S-a constatat că elevii învaţă mai bine dacă lecţia este centrată pe câteva idei de bază. Aşadar,

descompuneţi activităţile de învăţare într-o serie de secvenţe de durată redusă, focalizaţi-vă pe un anumit concept sau idee ,şi daţi elevilor posibilitatea să aplice şi să exerseze ceea ce au învăţat.

Verificaţi lecţia pe care aţi proiectat-o!

1. Scopul şi obiectivele lecţiei sunt prezentate în mod clar?
2. Conceptele economice sunt analizate şi explicate pe larg în cadrul lecţiei?
3. Au fost introduse în lecţie probleme relevante din domenii înrudite?
4. Obiectivele instruirii vizează elevul? Sunt observabile? Sunt clare şi lipsite de ambiguitate? Descriu rezultatul învăţării?
5. Estimarea timpului necesar este realistă?
6. Sunt menţionate materialele necesare? Între materiale au fost incluse fişe de lucru, proiecţii?
7. Procedeele sunt explicate clar şi în succesiunea secvenţelor lecţiei?
8. Activităţile proiectate sunt interesante din punctul de vedere al elevilor?
9. Activităţile sunt suficient de variate?
10. Lecţia este corectă din punct de vedere ştiinţific? Problemele sunt explicate corect şi complet?
11. Întrebările pe baza cărora se va face discuţia sunt ele construite în perspectiva realizării unor obiective prevăzute de taxonomia lui Bloom? Conţine proiectul dumneavoastră şi răspunsurile la întrebări?
12. Activităţile propuse oferă elevilor instrumente necesare pentru atingerea obiectivelor?
13. Profesorii vor putea evalua măsura în care elevii au atins obiectivele propuse?
14. Sunt prevăzute activităţi suplimentare şi extensii ale lecţiei?

Programe şcolare

1. E C O N O M I E
   CLASA A XI-A

NOTĂ DE PREZENTARE

În conformitate cu planurile-cadru de învăţământ pentru ciclul superior al liceului – la clasa a XI-a, toate filierele, profilurile şi specializările, precum şi la clasa a XII-a, liceu tehnologic, ruta de profesionalizare progresivă prin şcoala de arte şi meserii şi anul de completare, – disciplina Economie beneficiază de următorul buget de timp:

- 2 ore/săptămână:

a) la filiera teoretică, profilul uman, specializarea ştiinţe sociale);

b) la filiera tehnologică:

- calificările profesionale: tehnician în turism, tehnician în activităţi de poştă, tehnician în activităţi economice, tehnician în administraţie, tehnician în achiziţii şi contractări, coafor stilist, tehnician în hotelărie, tehnician în activităţi de comerţ, tehnician în gastronomie, organizator banqueting;

c) filiera vocaţională profilul militar (Licee ale Ministerului Administraţiei şi Internelor), specializarea Ştiinţe sociale;

- 1 oră/săptămână:

d) la filiera teoretică:

- profilul real (toate specializările);
- profilul uman (specializarea filologie);

e) la filiera vocaţională:

- profilul artistic (toate specializările);
- profilul pedagogic (toate specializările);
- profilul sportiv (toate specializările);
- profilul militar (Licee ale Ministerului Apărării Naţionale), specializarea Matematică-fizică;
- profilul teologic (toate specializările);

f) la filiera tehnologică:

- toate calificările profesionale, cu excepţia celor menţionate la punctul b).

Curriculumul pentru disciplina Economie răspunde cerinţelor formulate în documentele reglatoare de politică educaţională din România.
Demersurile propuse prin actualul curriculum sunt concordante, de asemenea, cu spiritul şi cu recomandările cuprinse în:

- Planul de lucru pentru implementarea obiectivelor sistemelor educaţionale şi de formare profesională din Europa pentru perioada 2001 – 2010, ratificat de Consiliul Europei (Barcelona, 2002);
- Declaraţia Miniştrilor Europeni ai Educaţiei şi Formării Profesionale şi a Comisiei Europene, adoptată la Copenhaga, 29-30 noiembrie 2002, privind întărirea cooperării europene în domeniul formării profesionale – „Declaraţia de la Copenhaga".

Locul acestei discipline în liceu este justificat de nevoia de a studia problematica economiei de piaţă, astfel încât tinerii:

- să dobândească competențele necesare unei orientări eficiente în mediul economic, valorificându-şi resursele personale în acord cu exigențele proprii şi cu cele ale comunității în care trăiesc;
- să îşi dezvolte motivația şi disponibilitatea de a reacționa pozitiv la o realitate în continuă schimbare.

În vederea realizării acestor finalități, prezentul curriculum integrează următoarele dimensiuni:

- dimensiunea explicativ-informativă, vizând însuşirea cunoştințelor despre activitatea economică, despre comportamentul rațional al consumatorului şi al producătorului, precum şi despre mecanismele de funcționare ale economiei de piață;
- dimensiunea normativă, referitoare la orientarea comportamentului şi a deciziilor individului, ca agent economic, în raport cu normele, principiile şi legile activității economice;
- dimensiunea interogativ-reflexivă şi valorizatoare, care are în vedere dezvoltarea competențelor specifice gândirii critice;
- dimensiunea practică, urmărind formarea de atitudini şi exersarea de comportamente economice raționale.

Structura curriculumului include următoarele componente:

- Competențe generale
- Competențe specifice şi unități de conținut
- Valori şi atitudini
- Sugestii metodologice.

Conținuturile nemarcate prin asterisc (*)se adresează claselor ai căror elevi studiază disciplina Economie în 1 oră/săptămânal.
Pentru clasele ai căror elevi studiază disciplina Economie în 2 ore/săptămânal se adaugă conținuturile marcate prin asterisc (*)şi corp de literă italic.
Elementele de noutate sunt legate de următoarele aspecte:

- orientarea către latura pragmatică a aplicării curriculumului: corelarea dintre unitățile de conținut şi competențele specifice permite profesorului să realizeze conexiunea explicită între ceea ce se învață şi scopul pentru care se învață; corelația propusă are în vedere posibilitatea ca o anumită competență specifică să poată fi atinsă prin diferite unități de conținut, neexistând o corespondență biunivocă între acestea;

- recomandarea unor valori şi atitudini care să completeze dimensiunea cognitivă a învăţării cu cea afectiv-atitudinală şi morală, din perspectiva finalităţilor educaţiei, dar şi a disciplinei Economie;
- includerea unor sugestii metodologice care să orienteze spre modalităţi didactice concrete de utilizare a curriculumului în proiectarea şi realizarea activităţilor de predare-învăţare-evaluare.

Prezenta programă dezvoltă competenţele specifice spiritului antreprenorial dobândite de elevi în clasa a X-a şi creează, prin competenţele propuse, posibilităţi sporite de relaţionare a elevilor la mediul economico-social, prin valorificarea propriului potenţial şi gestionarea eficientă a resurselor proprii si, în perspectivă, pentru gestionarea propriei afaceri.
Programa se adresează atât profesorilor, cât şi autorilor de manuale. Lectura integrală a programei este absolut necesară înaintea proiectării unităţilor de învăţare.
Programa este concepută astfel încât să încurajeze creativitatea didactică şi adecvarea demersurilor didactice la particularităţile elevilor. Profesorii şi autorii de manuale îşi pot concentra atenţia în mod diferit asupra activităţilor de învăţare şi asupra practicilor didactice. Diversitatea situaţiilor concrete face posibilă şi necesară o diversitate de soluţii didactice. Din această perspectivă, propunerile programei nu trebuie privite ca reţetare inflexibile. Echilibrul între diferite abordări şi soluţii trebuie să fie rezultatul proiectării didactice personale şi al cooperării cu elevii fiecărei clase în parte.

COMPETENŢE GENERALE

VALORI ŞI ATITUDINI

Competenţele generale şi specifice care trebuie formate prin procesul de predare-învăţare a disciplinei Economie au la bază şi promovează următoarele valori şi atitudini:

- libertate economică
- eficienţă economică
- raţionalitatea utilizării resurselor
- comportament economic activ şi responsabil.

COMPETENŢE SPECIFICE ŞI CONŢINUTURI

Competențe specifice Conținuturi

1.1. Identificarea şi caracterizarea rolului de consumator pe care îl îndeplineşte orice persoană

2.1. Interpretarea cererii ca expresie a trebuințelor persoanei şi a resurselor ca mijloace de satisfacere a trebuințelor

4.1. Proiectarea unui comportament rațional al consumatorului, impus de tensiunea nevoi-resurse Consumatorul şi comportamentul său rațional

- Nevoi şi resurse
- Cererea
- Consumatorul şi comportamentul său (costul de oportunitate, utilitatea economică)

1.2. Caracterizarea producătorului / întreprinzătorului, ca purtător al ofertei

2.2. Corelarea constituirii ofertei cu folosirea factorilor de producție în activitatea economică

2.3. Analizarea eficienței utilizării factorilor de producție

4.2. Proiectarea unui comportament rațional şi eficient al producătorului / întreprinzătorului, adecvat raportului cerere – ofertă, consum – producție Producătorul/întreprinzătorul şi comportamentul său rațional

- Proprietatea şi libera inițiativă
- Oferta
- Factorii de producție şi combinarea acestora
- Costuri, productivitate, profit, eficiență economică

1.3. Recunoaşterea caracteristicilor generale ale pieței în diferite forme concrete de manifestare a acesteia

1.4. Caracterizarea diferitelor forme de piață pornind de la obiectul tranzacțiilor realizate

2.4. Compararea unor fenomene şi procese specifice dinamicii economice

4.3. Adecvarea comportamentului economic propriu la cerințele unui mediu concurențial

5.1. Interpretarea rezultatelor evaluării unor fenomene economice din perspectivă micro şi macroeconomică sau individuală şi socială

Piața –întâlnire a agenților economici

- Relația cerere-ofertă-preț în economia de piață
- Mecanismul concurențial
- Forme ale pieței

- Piața monetară
- Piața capitalurilor
- Piața muncii
- *Piața valutară
- *Piața mondială

- *Echilibre şi dezechilibre economice
- *Creştere şi dezvoltare economică
- *Fluctuații ale activității economice
- *Rolul statului în economia de piață

3.1. Utilizarea cunoştințelor economice în rezolvarea unor sarcini de lucru prin cooperare cu ceilalți
4.4 Identificarea tendințelor de integrare şi globalizare, specifice dinamicii economice actuale Economia deschisă

- *Globalizarea
- Uniunea Europeană – mecanisme de integrare economică

SUGESTII METODOLOGICE

Prezentul curriculum este un instrument de lucru care se adresează profesorilor care predau disciplina Economie. Acesta a fost conceput în aşa fel încât să permită profesorului:

- să orienteze elevii în utilizarea unor concepte şi practici care țin de cultivarea raționalității economice;
- să-şi orienteze propria activitate pentru formarea la elevi a competențelor specifice domeniului economic;
- să-şi manifeste creativitatea didactică şi să le faciliteze adecvarea demersurilor didactice la particularitățile elevilor cu care lucrează.

Sugestiile metodologice au în vedere deplasarea accentului de pe conținuturi pe competențe.

Unitățile de conținut sunt prezentate într-o ordine care nu este obligatorie.

Pentru accentuarea caracterului practic – aplicativ al disciplinei se va face apel la:
- experiența de viață a elevilor;
- exemple din economia românească, accentuând domeniul de pregătire a elevilor;
- analiza unor procese referitoare la integrarea României în spațiul economic al Uniunii Europene.

Considerarea elevului ca subiect al activității instructiv – educative şi orientarea acesteia înspre formarea competențelor specifice presupun respectarea unor exigențe ale învățării durabile, printre care:
▪ utilizarea unor metode active (de exemplu: învățarea prin descoperire, învățarea problematizată, învățarea prin cooperare, studiul de caz, simularea, jocul de roluri, analiza de text, realizarea de portofolii), care pot contribui la crearea cadrului educațional care încurajează interacțiunea socială pozitivă, motivația intrinsecă şi angajarea elevului în procesul de învățare;
▪ utilizarea tehnologiei informației şi a comunicațiilor (TIC) în exerciții de simulare a acțiunii în mediul economic pentru apropierea procesului de predare – învățare de realitatea economică.

Evaluarea reprezintă o componentă organică a procesului de învățare. Evaluarea trebuie să se realizeze în mod preponderent ca evaluare continuă, formativă. Alături de formele şi instrumentele clasice de evaluare, recomandăm utilizarea unor forme şi instrumente complementare, cum sunt: proiectul, portofoliul, autoevaluarea, observarea sistematică a activității şi a comportamentului elevilor.

2. FILOZOFIE

Clasa a XII-a

NOTĂ DE PREZENTARE

Prezentul curriculum şcolar se adresează profesorilor de ştiințe sociale care predau Filosofie la clasa a XII-a de liceu la:
- filiera teoretică (specializările ştiințe sociale şi filologie)

- filiera vocațională (toate profilurile).

În spiritul științelor sociale și umane studiate în liceu, predarea – învățarea Filosofiei își propune:

- luarea în considerare a potențialului cognitiv – instrumental al elevilor format în anii anteriori de studiu
- continuarea dezvoltării gândirii critice a elevilor (creatoare, flexibile, interogative, deschise)
- deschiderea către un orizont cultural larg.

Prezentul curriculum școlar reflectă noul model de proiectare curriculară. Structura curriculum-ului presupune următoarele componente:

1. Competențe generale
2. Competențe specifice și unități de conținut
3. Valori și atitudini
4. Sugestii metodologice.

Documentul de față cuprinde două tipuri de programă:

- programă de tip A care se adresează profesorilor care predau Filosofie în trunchiul comun de 1 oră/săpt.
- programă de tip B, de curriculum nucleu aprofundat (C.N.A.), care se adresează profesorilor care predau Filosofie 2-3 ore/săpt.

Elementele de conținut marcate cu asterisc (*) sunt obligatorii numai pentru filiera teoretică, specializarea Științe sociale.

COMPETENȚE GENERALE

1. Identificarea unor fapte, procese și concepte specifice domeniului științelor sociale și a relațiilor dintre acestea, prin intermediul conceptelor specifice științelor sociale și umane
2. Utilizarea unor instrumente specifice științelor sociale și umane pentru caracterizarea generală și specifică a unei probleme teoretice și practice
3. Explicarea unor fapte, fenomene, procese specifice domeniului științelor sociale prin intermediul modelelor teoretice
4. Interpretarea din perspectiva științelor sociale și umane a rezultatelor unei analize sau cercetări și a diferitelor puncte de vedere studiate

5. Realizarea unor conexiuni între cunoştinţele dobândite în domeniul ştiinţelor sociale şi umane şi aplicarea acestora în evaluarea şi optimizarea soluţiilor unor situaţii-problemă

COMPETENŢE SPECIFICE ŞI UNITĂŢI DE CONŢINUT

Programa tip A: filiera vocaţională, toate profilurile
Competenţe specifice Conţinuturi
2.1. Compararea unor puncte de vedere diferite asupra problematicii naturii umane
3.1. Argumentarea unor poziţii diferite privind raportul identitate - alteritate în definirea persoanei
Omul
- Problematica naturii umane
- Sensul vieţii
1.1. Definirea conceptelor şi categoriilor esenţiale pentru studiul filosofiei morale
3.2. Recunoaşterea consecinţelor etice implicate de o anumită poziţie filosofică
4.1. Formularea unui punct de vedere propriu pornind de la o sursă mediatică
Morala
- Bine şi rău
- Teorii morale
- Probleme de etică aplicată
2.2. Utilizarea argumentării, a analizei de text etc. în caracterizarea problematicii libertăţii, responsabilităţii, egalităţii şi dreptăţii
3.3. Explicarea problemelor de legitimitate a puterii în temeiul unor abordări filosofice
5.1. Formularea unor opinii personale, judecăţi de valoare argumentate asupra raportului stat – cetăţeni
Politica
- Libertate şi responsabilitate
- Egalitate şi dreptate
- Putere şi legitimitate
Teorii politice moderne şi contemporane. Drepturile omului
1.2. Identificarea unor concepte şi categorii specifice gnoseologiei

1.3. Caracterizarea premiselor presupuse de o poziție filosofică în gnoseologie
4.2. Compararea soluțiilor date de diferite concepții filosofice la probleme specifice cunoaşterii umane

Cunoaşterea
- Adevăr şi eroare
- Forme de cunoaştere şi tipuri de adevăr

5.2. Aplicarea cunoştințelor şi metodologiei specifice filosofiei în aprecierea unor situații de viață Filosofia
Filosofie şi viață

Programa tip B: filiera teoretică, specializările Filologie şi Ştiințe sociale, filiera vocațională, profilul militar (M.I.), specializarea Ştiințe sociale

Competențe specifice Conținuturi
2.1. Compararea unor puncte de vedere diferite asupra problematicii naturii umane
3.1. Argumentarea unor poziții diferite privind raportul identitate – alteritate în definirea persoanei
4.1. Elaborarea unui eseu structurat pe teme la alegere de filosofia culturii
Omul
- Problematica naturii umane
- Sensul vieții
- Omul – ființă culturală

1.1. Definirea conceptelor şi categoriilor esențiale pentru studiul filosofiei morale
3.2. Recunoaşterea consecințelor etice implicate de o anumită poziție filosofică
4.2. Formularea unui punct de vedere propriu pornind de la o sursă mediatică
5.1. Negocierea unei situații – problemă controversate prin intermediul tehnicilor de dezbatere şi argumentare
Morala

- Bine şi rău
- Teorii morale
- Probleme de etică aplicată
- * Coduri morale

2.2. Utilizarea argumentării, a analizei de text etc. în caracterizarea problematicii libertăţii, responsabilităţii, egalităţii şi dreptăţii

3.3. Explicarea problemelor de legitimitate a puterii în temeiul unor abordări filosofice

5.2. Formularea unor opinii personale, judecăţi de valoare argumentate asupra raporturilor stat – cetăţeni şi dreptate – justiţie

Politica

- Libertate şi responsabilitate
- Egalitate şi dreptate
- Putere şi legitimitate
- Teorii politice moderne şi contemporane. Drepturile omului

1.2. Identificarea unor concepte şi categorii specifice gnoseologiei

1.3. Caracterizarea premiselor presupuse de o poziţie filosofică în gnoseologie

4.3. Compararea soluţiilor date de diferite concepţii filosofice la probleme specifice cunoaşterii umane

4.4. Formularea unui punct de vedere argumentat şi coerent în legătură cu o problemă de cunoaştere dată

Cunoaşterea

- Adevăr şi eroare
- Forme de cunoaştere şi tipuri de adevăr
- * Sursele cunoaşterii
- Limbaj şi cunoaştere

1.4. Identificarea noţiunilor şi conceptelor implicate într-un text filosofic

4.5. Interpretarea unui text filosofic prin evidenţierea strategiilor de abordare a problemelor de ontologie * Existenţa

- Existenţă şi devenire
- Spaţiu şi timp
- Determinism

1.5.Caracterizarea diferitelor genuri şi stiluri de filosofare

5.3.Interpretarea unor probleme teoretice sau practice din perspectiva diferitelor genuri şi stiluri în filosofie

5.4.Aplicarea cunoştinţelor şi metodologiei specifice filosofiei în aprecierea unor situaţii de viaţă Filosofia

- Genuri şi stiluri în filosofie
- Filosofie şi viaţă

VALORI ŞI ATITUDINI

Competenţele generale şi specifice pe care trebuie să le formeze procesul de predare-învăţare a Filosofiei se bazează pe şi promovează următoarele valori şi atitudini:

- Gândirea critică şi divergentă
- Disponibilitatea pentru dialog şi dezbatere
- Curiozitatea şi interesul pentru studiul filosofiei
- Coerenţă şi rigurozitate în gândire şi acţiune.

SUGESTII METODOLOGICE

Prezentul curriculum a fost conceput în aşa fel încât să permită:

- formarea competenţelor specifice Filosofiei
- constituirea predării – învăţării Filosofiei într-o cale a cunoaşterii de sine, care să contribuie la structurarea personalităţii tânărului în devenire
- manifestarea creativităţii didactice a profesorului şi adecvarea demersurilor didactice la particularităţile elevilor cu care acesta lucrează.

Sugestiile metodologice au în vedere deplasarea semnificativă de accent realizată prin programă de pe conţinuturi pe competenţe. Aceasta exprimă concepţia asupra finalităţilor educaţiei, asupra abordării demersului didactic şi a evaluării lui.
Competenţele specifice sunt corelate cu unităţile de conţinut. Corelaţia propusă are în vedere posibilitatea ca oricare competenţă specifică să poată fi atinsă prin diferite unităţi de conţinut, neexistând o corespondenţă biunivocă între aceasta.

Unitățile de conținut sunt prezentate într-o ordine care nu este obligatorie. Unitățile şi secvențele de conținut descriu problematica care urmează să fie abordată nefiind, în mod obligatoriu, titluri de teme sau capitole în sensul strict al cuvântului.
Căutarea înțelepciunii presupune o atitudine intelectuală și morală, precum şi abordarea filosofiei în spirit socratic; urmarea va fi deprinderea tânărului cu exersarea, prin lecțiile de filosofie, a modului în care să gândească şi nu a ceea ce să gândească asupra unor probleme. În acest sens se pot folosi metode şi modalități de lucru cu elevii, aşa cum sunt:

- discuțiile libere în clasă
- analiza comparativă
- argumentarea pro şi contra unei idei
- transferul conceptual şi ideatic
- studiul individual al unor lucrări filosofice, ştiințifice etc.
- analiza de text filosofic
- reflecția personală asupra unor teme
- elaborarea unor eseuri filosofice ş.a.

Profesorii şi autorii de manuale vor avea în vedere includerea a cel puțin unui text semnificativ aparținând următorilor autori:

Programa tip A: Programa tip B:

- Aristotel
- Augustin
- Lucian Blaga
- René Descartes
- Immanuel Kant
- John Locke
- John Stuart Mill
- Platon
- Karl R. Popper
- Jean–Paul Sartre - Aristotel
- Thoma d'Aquino
- Augustin
- Lucian Blaga

- René Descartes
- Mircea Eliade
- F. Hayek
- Immanuel Kant
- G. W. Leibniz
- John Locke
- John Stuart Mill
- Friedrich Nietzsche
- Constantin Noica
- Blaise Pascal
- Platon
- Karl R. Popper
- John Rawls
- Jean-Jacques Rousseau
- Jean-Paul Sartre
- Ludwig Wittgenstein

Autorii de manuale au libertatea să utilizeze texte ale filosofilor menționați la diferite teme (nu există obligația includerii tuturor filosofilor prezentați la o temă).

Pornind de la specificul filosofiei, studiul disciplinei Filosofie va urmări, cu prioritate, dezvoltarea capacității de înțelegere şi de analiză a unui text filosofic. În acest sens, se recomandă profesorilor şi autorilor de manuale alegerea, cu precădere, a textelor filosofice relevante aparținând unor autori reprezentativi în domeniu. Selectarea textelor se va face astfel încât acestea să permită:

- înțelegerea specificului poziției autorului respectiv în problema discutată
- analizarea modului de argumentare filosofică specifică autorului respectiv
- compararea cu alte poziții
- cunoaşterea celor mai semnificative poziții din filosofia contemporană.

3. CULTURĂ CIVICĂ

CLASELE A VII-A – A VIII-A

NOTĂ DE PREZENTARE

Prezentul document conține Programele școlare revizuite de Cultură civică pentru clasele a VII-a – a VIII-a, care se vor aplica în sistemul de învățământ începând cu anul școlar 2003-2004.

Revizuirea curriculum-ului de Cultură civică a avut în vedere următoarele aspecte:

- necesitatea de a răspunde nevoilor specifice ale învățământului obligatoriu, în contextul prelungirii duratei sale la 10 ani începând cu toamna 2003;
- necesitatea de a valida achizițiile absolvenților de clasa a VIII-a, în vederea opțiunii pentru continuarea studiilor obligatorii într-una din filierele liceului sau în școala de arte și meserii; construirea, în acest scop, a standardelor naționale de evaluare ale disciplinei pentru sfârșitul ciclului gimnazial de învățământ;
- menținerea și în perioada următoare a alocărilor orare (1-2 ore / săpt.) din planul-cadru de învățământ, aprobat prin O.M. 3638/11.04.2001;
- utilizarea modelului de proiectare curriculară centrată pe obiective și dezvoltarea unei strategii didactice pornind de la obiective;
- asigurarea continuității și a progresiei de la o clasă la alta;
- asigurarea posibilității de a se utiliza auxiliarele curriculare existente (manuale, caiete ale elevului, ghiduri).

Prin disciplina "Cultură civică", în gimnaziu, se continuă și se aprofundează educația civică a elevilor, inițiată în învățământul primar, în ceea ce privește practicarea unui comportament civic într-o societate democratică, defi-nit prin trăsături ca: responsabilitatea, toleranța, comunicativitatea ș.a.

"Cultura civică" reprezintă în gimnaziu disciplina cu următoarele valențe și trăsături definitorii:

- echilibrul între instruire - educare - acțiune practică este gândit prin luarea în considerare a faptului că raportul dintre cunoștințe-valori-atitudini/ comportamente nu ar trebui să fie centrat preponderent pe cunoștințe; deși acestea sunt extrem de importante, ele ar trebui considerate, de regulă, surse sau pretexte pentru exersarea gândirii critice și pentru formarea de atitudini democratice;

- termenii şi cunoştinţele specifice nu pot fi predate separat, dintr-o dată şi în mod exhaustiv (de exemplu, statul, democraţia, separarea puterilor, constituţia etc.); este nevoie de o reluare permanentă a explicaţiilor, exemplificărilor şi clarificărilor, deoarece informaţiile şi noţiunile de bază îşi întregesc reci-proc sensul prin considerarea unor contexte specifice diferite şi prin raportarea la societate ca un tot;
- prin intermediul demersurilor de educare civică la clasă, urmează să fie conştientizată nevoia şi posibilita-tea de cultivare a respectului faţă de propria persoană şi faţă de ceilalţi, în condiţiile acceptării pluralis-mului, sub multiplele lui aspecte (politic, economic, religios, cultural etc.); actorii implicaţi în acest de-mers trebuie să aibă în vedere că educaţia civică este un proces îndelungat, care poate şi trebuie să fie început devreme şi care are nevoie de consolidare pe parcursul întregii vieţi;
- educaţia civică este un demers interdisciplinar şi intercultural care solicită deschidere, comunicare şi flexibilitate, cultivându-le în acelaşi timp; în cadrul ei se produce în mod inevitabil dialogul dintre dife-rite modalităţi de cunoaştere şi dintre diferite tipuri de culturi;
- în demersurile de educare civică se produce în mod evident o puternică interacţiune între curriculum-ul scris (oficial, intenţionat) şi curriculum–ul "ascuns" (hidden curriculum), ca manifestare specifică a confruntării dintre valori;
- conţinuturile şi strategiile de lucru propuse trebuie să ţină seama de experienţa elevilor la această vâr-stă şi să permită valorizarea pozitivă a acesteia.

În clasa a VIII-a, prin abordarea unor principii şi concepte de bază ale democraţiei (de exemplu, autoritatea, responsabilitatea, dreptatea, libertatea, proprietatea etc.) este propusă aprofundarea, discutarea nuanţată a valori-lor/ principiilor democratice şi exersarea practicilor specifice unui regim politic democratic, cu care elevii s-au fa-miliarizat deja, în parte, în clasa a VII-a. În cadrul abordării conceptuale propuse, vor putea fi integrate şi revalori-zate cunoştinţele dobândite de către elevi în clasa a VII-a şi vor putea fi formate şi dezvoltate în continuare, într-un context nou, capacităţile şi competenţele specifice.

În acest sens, în tratarea temelor propuse se va face apel la enunţurile cuprinse în texte cu care elevii s-au fa-miliarizat deja (Constituţia României, Declaraţia Universală a Drepturilor Omului), precum şi la alte referinţe care includ texte, exemple, cazuri, imagini etc., discutate în clasa

a VII-a. Abordarea temelor va trebui să aibă în vedere perspectiva integrării europene şi a aderării ţării noastre la Uniunea Europeană, precum şi aspectele legate de participarea ţării noastre în cadrul organismelor internaţionale (O.N.U., Consiliul Europei etc.).
Structura curriculum-ului şcolar cuprinde:

- obiective cadru, urmărite pe întreg parcursul învăţământului gimnazial;
- obiective de referinţă, formulând rezultatele aşteptate ale învăţării pentru fiecare an de studiu şi urmărind progresia în achiziţii de la un an de studiu la altul;
- conţinuturile învăţării, pe ani de studiu;
- standardele curriculare de performanţă la sfârşitul ciclului gimnazial, în calitatea lor de standarde naţionale, repere pentru evaluarea calităţii procesului de învăţare.

Obiectivele de referinţă şi conţinuturile marcate prin asterisc (*) reprezintă elemente ale curriculum-ului extins şi nu vor face obiectul evaluărilor naţionale.

OBIECTIVE CADRU

1. Utilizarea limbajului din sfera valorilor civice într-un discurs oral sau scris
2. Cunoaşterea valorilor fundamentale ale democraţiei, a practicilor democratice şi a drepturilor omului
3. Dezvoltarea capacităţilor de a dialoga şi de a coopera în condiţiile acceptării plu-ralismului şi valorizării pozitive a diferenţelor
4. Manifestarea unor atitudini pozitive faţă de sine şi faţă de ceilalţi
5. Stimularea interesului pentru participarea la viaţa socială şi pentru exersarea cali-tăţii de cetăţean

CLASA A VII-A
OBIECTIVE DE REFERINŢĂ ŞI EXEMPLE DE ACTIVITĂŢI DE ÎNVĂŢARE
1. Utilizarea limbajului din sfera valorilor civice într-un discurs oral sau scris

Obiective de referinţă Exemple de activităţi de învăţare

La sfârşitul clasei a VII-a, elevul va fi capabil: Pe parcursul clasei a VII-a, se recomandă următoare-le activităţi:

1.1 să utilizeze corect şi flexibil conceptele şi informația factuală - construirea şi rezolvarea unor rebusuri cu conținut civic;

1.2 să recunoască termeni cu conținut civic în contexte diferite - exerciții de completare a unor enunțuri lacunare, de continuare a unui text, de comentare şi de rezumare, folosind termeni dintr-o listă dată;

1.3 să selecteze termenii specifici unei teme - alcătuirea unor liste de termeni pe o temă dată, care să cuprindă:

- definirea termenilor;
- termeni sinonimi;
- termeni antonimi.

2. Cunoaşterea valorilor fundamentale ale democrației, a practicilor democratice şi a drepturilor omului

Obiective de referință Exemple de activități de învățare

La sfârşitul clasei a VII-a, elevul va fi capabil: Pe parcursul clasei a VII-a, se recomandă următoare-le activități:

2.1 să identifice valori, principii şi concepte democratice - simulare;

- studiu de caz;
- construirea unor strategii pentru rezolvarea
- problemelor civice;

2.2 să identifice şi să explice valori şi principii constituționale din țara noastră şi din alte țări - dezbaterea unor cazuri preluate din mass-media re-feritoare la problemele comunității;

2.3 să manifeste inițiativă în rezolvarea unor probleme ale grupurilor din care fac parte şi ale comunității locale - realizarea de investigații, sondaje de opinie, răspuns la scrisori etc.;

- realizarea unor activități tip proiect.

3. Dezvoltarea capacităților de a dialoga şi de a coopera cu ceilalți în condițiile acceptării pluralismului şi valorizării pozitive a diferențelor

Obiective de referință Exemple de activități de învățare

La sfârşitul clasei a VII-a, elevul va fi capabil: Pe parcursul clasei a VII-a, se recomandă următoare-le activități:

3.1 să organizeze într-un discurs scris sau oral informațiile extrase din mass-media - dezbatere pe marginea unor cazuri controversate;

- realizarea unui ziar / album fotografic / film etc.

4. Manifestarea unor atitudini pozitive față de sine şi față de ceilalți

Obiective de referință Exemple de activități de învățare

La sfârşitul clasei a VII-a, elevul va fi capabil: Pe parcursul clasei a VII-a, se recomandă următoare-le activități:

4.1 să manifeste respect şi bună-cuviință în relațiile cu ceilalți - simulare;

- studiu de caz;

*4.2 să recunoască asemănările şi deosebirile dintre oameni, să identifice conflicte va-lorice din societate şi modalități de solu-ționare a acestora

- jocuri de rol, bazate pe empatie;
- discutarea unor cazuri reale sau imaginare de conflicte valorice.

5. Stimularea interesului pentru participarea la viața socială şi pentru exersarea calității de cetățean

Obiective de referință Exemple de activități de învățare

La sfârşitul clasei a VII-a, elevul va fi capabil: Pe parcursul clasei a VII-a, se recomandă următoare-le activități:

5.1 să-şi dezvolte şi să utilizeze competențe de muncă în echipă, de cooperare şi/ sau competiție - realizarea unor buletine informative;

- exerciții pe echipe de luare a deciziei, de propunere / alegere a unei strategii de rezolvare a unei probleme;

5.2 să participe la negocierea drepturilor şi a responsabilităților în clasă şi în şcoală - elaborarea regulamentului clasei cuprinzând drepturi şi îndatoriri;

- elaborarea regulamentului de funcționare a consiliului elevilor.

CONȚINUTURI

1. Viața în societate

- Persoana: unicitatea şi demnitatea omului
- Omul – ființă socială

- Grupurile: caracteristici, tipuri
- Atitudini şi relații interpersonale în grup; relații între grupuri (de cooperare, competiție, solidaritate, conflict, toleranță, respect, comunicare, control al poziției, apreciere, afecțiune, ajutor etc.)
- Familia ca grup social:

a) distribuirea rolurilor în familie

b) familia contemporană

- Comunitatea locală, națională şi internațională:

a) Comunitatea locală. Raportul stat – comunitate locală

b) Naţiunea. Cetăţenia. Drepturi şi îndatoriri cetăţeneşti

c) Comunitatea internaţională. Integrarea europeană. *Procesele de globalizare

- Drepturile omului.

2. Sistemul politic în România

• Statele moderne şi constituţiile

- *Teorii despre stat

- Exercitarea puterii în stat. Forme de guvernare şi regimuri politice: regimuri democratice, autoritare şi totalitare

- Statele moderne şi constituţionalismul

- *Constituţiile epocii moderne; exemple reprezentative

• Constituţia României (1991)

- *Scurt istoric al constituţionalismului în România

- *Elaborarea Constituţiei României:

a) schimbările politice din 1989

b) rolul Adunării Constituante

c) validarea Constituţiei

- Structura Constituţiei şi mecanismele constituţionale

- Valori şi principii constituţionale. Recunoaştere şi *explicare

• Instituţii şi practici democratice

- Statul democratic şi principiul separării puterilor

- Autorităţile statului român:

a) *autoritatea legislativă; legile

raportul legilor cu valorile şi normele; sursă de legitimitate

*nesupunerea civilă (nerespectarea deliberată şi nonviolentă a legii)

b) executivul; administraţia centrală şi locală

c) autoritatea judecătorească; aplicarea legilor

d) preşedinţia republicii

e) *administraţia şi birocraţia

f) *partide politice şi organizaţii cetăţeneşti

3. Raportul cetăţean – stat: puterea opiniei publice şi forţa individului

• Mass–media şi opinia publică

- Mass – media: definiţie, clasificări, funcţii

- Opinia publică; rolul mediilor în formarea opiniei publice

- Libertatea presei; libertate şi responsabilitate în producerea, transmiterea şi receptarea mesajului propagat prin mass–media; *prejudecăţi şi stereotipuri

- Cetățenia şi practicile democratice
- Societatea civilă şi inițiativele cetăţeneşti (inițiative în comunitățile locale, inițiative legislative etc.)
- Dreptul de asociere
- Alegerile şi votul
- *Participarea la luarea deciziei publice şi la controlul aplicării acesteia în contextul democrației reprezentative şi al formelor de manifestare a democrației directe.

CLASA A VIII-A

OBIECTIVE DE REFERINȚĂ ŞI EXEMPLE DE ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

1. Utilizarea limbajului din sfera valorilor civice într-un discurs oral sau scris

Obiective de referință Exemple de activități de învățare

La sfârşitul clasei a VIII-a, elevul va fi capabil: Pe parcursul clasei a VIII-a, se recomandă următoarele activități:

1.1 să utilizeze corect şi adecvat limbajul de specialitate în diferite contexte - activități de lămurire a înțelesului cuvintelor (alcătuirea de liste de cuvinte, căutarea explicațiilor în glosare, dicționare);

- exerciții de completare a unui text, de continuare a unui text, de comentare, de rezumare etc.;

1.2 să distingă între enunțuri de fapt şi enunțuri de valoare - construirea unor situații problematice şi identificarea tipurilor de enunțuri.

2. Cunoaşterea valorilor fundamentale ale democrației, a practicilor democratice şi a drepturilor omului

Obiective de referință Exemple de activități de învățare

La sfârşitul clasei a VIII-a, elevul va fi capabil: Pe parcursul clasei a VIII-a, se recomandă următoarele activități:

2.1 să definească valori, principii şi concepte democratice - simulare;

- joc de rol;

*2.2 să exerseze practici democratice în rezolvarea unor probleme

- exerciții de argumentare;
- comentariu de text;

- construirea unor strategii pentru rezolvarea unor probleme civice;
2.3 să identifice drepturile omului şi responsabilitățile asociate fiecărui drept - exersarea unor roluri specifice în grupuri de lucru;
- dezbaterea unor cazuri mediatizate de încălcare a drepturilor omului.
3. Dezvoltarea capacităților de a dialoga şi de a coopera cu ceilalți în condițiile acceptării pluralismului şi valorizării pozitive a diferențelor
Obiective de referință Exemple de activități de învățare
La sfârşitul clasei a VIII-a, elevul va fi capabil: Pe parcursul clasei a VIII-a, se recomandă următoarele activități:
3.1 să utilizeze deprinderi şi competențe de dialog, de dezbatere publică a unei probleme, de negociere, de rezolvare de conflicte -
conversație dirijată, dezbatere pe o anumită te-mă în legătură cu un subiect controversat;
- activități de negociere, de luare a deciziei prin consens sau prin compromis, de alegere a lideru-lui etc.;
- simularea unei situații conflictuale şi rezolvarea conflictului;
3.2 să aprecieze diferite perspective de gândire şi de acțiune -
exerciții care solicită exprimarea părerilor, a convingerilor, a sentimentelor personale;
- activități de investigare de tip proiect care necesită muncă în echipă;
- activități de cooperare cu persoane diferite în realizarea unei sarcini de lucru.
4. Manifestarea unor atitudini pozitive față de sine şi față de ceilalți
Obiective de referință Exemple de activități de învățare
La sfârşitul clasei a VIII-a, elevul va fi capabil: Pe parcursul clasei a VIII-a, se recomandă următoarele activități:
4.1 să manifeste grijă față de sine şi față de ceilalți, interes pentru problemele publice şi disponibilitate pentru participarea la viața socială
- simulare;
- studiu de caz;
4.2 să-şi utilizeze capacitățile empatice în diferite situații civice -
jocuri de rol, bazate pe empatie;
- realizarea unor proiecte finalizate cu elaborarea unor portofolii;

*4.3 să identifice conflicte valorice din societate şi modalităţi de soluţionare constructivă a acestora, prin recunoaşterea şi acceptarea diferenţelor dintre oameni

- discutarea unor cazuri reale sau imaginare de conflicte valorice;
- construirea unor strategii de rezolvare a conflictelor valorice.

5. Stimularea interesului pentru participarea la viaţa socială şi pentru exersarea calităţii de cetăţean

Obiective de referinţă Exemple de activităţi de învăţare

La sfârşitul clasei a VIII-a, elevul va fi capabil: Pe parcursul clasei a VIII-a, se recomandă următoarele activităţi:

5.1 să manifeste interes faţă de problemele comunităţii şi faţă de modalităţile de rezolvare a acestora - invitarea unor reprezentanţi ai puterii sau ai organizaţiilor civice în cadrul activităţilor din clasă;

- vizitarea unor organizaţii civice şi instituţii ale statului, cunoaşterea proiectelor şi a tipurilor de activitate ale acestora.

5.2 să se implice în situaţii în care este nevoie de acţiune socială

-exerciţii de identificare şi analiză a unor situa-ţii în care este nevoie de acţiune socială;

-activităţi de influenţare a deciziei publice (campanii de scrisori, prin mass-media);

-colaborarea cu organizaţii civice, participarea în structurile de decizie ale clasei şi ale şcolii;

CONŢINUTURI

1. Autoritatea

Ce se înţelege prin autoritate?

a) Autoritate şi ierarhie
b) *Autoritatea în spaţiul privat şi în spaţiul public
c) Raporturi între cetăţeni şi autorităţi: de conducere, de supunere, respectarea autorităţii, respectarea cetăţenilor, controlul autorităţii, cooperarea cetăţeni-autorităţi (cooperarea dintre societatea civilă şi stat)
d) *Consecinţe ale lipsei sau ale excesului de autoritate

2. Libertatea şi responsabilitatea

Ce înseamnă să fii liber?

a) Distincţia între libertatea personală, politică şi cea economică
b) *Libertatea şi respectarea legilor; delincvenţa juvenilă
c) Limite ale libertăţii; privarea de libertate.

d) Participarea cetăţenească şi responsabilitatea; decizie, acţiune şi asumarea consecinţelor

3. Dreptatea şi egalitatea

Ce înseamnă să fii drept?

a) *Tipuri de dreptate

- dreptatea ca acces la resurse şi la poziţii în societate (dreptatea distributivă)
- dreptatea ca respectare a legilor şi înfăptuire a justiţiei (dreptatea procedurală)
- dreptatea ca reparare a nedreptăţii (dreptate corectivă sau reparatorie).

b) Forme şi situaţii de manifestare a nedreptăţii

c) Justiţia ca instituţie de apărare şi de înfăptuire a dreptăţii

d) *Comunitate şi dreptate; diferenţele ce ţin de structura şi de tradiţiile comunităţii în ceea ce priveşte conceperea şi înfăptuirea dreptăţii

e) *Dreptatea, egalitatea şi inegalitatea; tipuri de egalitate, ca deziderat (politică, juridică, economică: problema sărăciei şi a bogăţiei)

f) Egalitatea şanselor şi egalitatea în faţa legii

g) *Egalitate, diferenţă şi competiţie într-o societate democratică

h) Rolul statului şi al societăţii civile în realizarea egalităţii sub diferitele ei forme

4. Proprietatea

Ce se înţelege prin proprietate?

a) Formele proprietăţii şi evoluţia lor

b) Dreptul la proprietate; calitatea de proprietar; încălcarea dreptului la proprietate

c) Proprietatea privată şi economia de piaţă

d) Economia de piaţă şi democraţia în România; *constituirea şi reconstituirea dreptului de proprietate în România

f) *Atitudini şi comportamente faţă de societate; consecinţe ale acestora

5. Patriotismul

Ce înseamnă să fii patriot?

a) Ce este patriotismul, cum se manifestă?

b) Identitate naţională şi patriotism; sentimentul naţional, conştiinţa naţională

c) Complexitatea identităţii personale în prezent: identităţi multiple (de exemplu, familială, regională/locală şi naţională, naţională şi europeană etc.)

d) *Apartenenţă şi loialitate. Atitudini faţă de popor, tradiţii, idei şi organizaţii importante pentru viaţa personală şi pentru existenţa societăţii

e) *Alterări ale patriotismului: xenofobia, şovinismul, demagogia. (Se va discuta inclusiv despre prejudecăţi şi stereotipuri referitoare la "noi" şi la "ceilalţi", despre imaginea "străinului", despre strategia "ţapului ispăşitor" etc.)

g) Patriotismul şi integrarea europeană.

STANDARDE CURRICULARE DE PERFORMANŢĂ

OBIECTIVE CADRU STANDARDE

1. Utilizarea limbajului din sfera valorilor civice într-un discurs oral sau scris

S1. Comentarea şi interpretarea unor fapte, situaţii, texte referitoare la comportamentul civic

2. Cunoaşterea valorilor fundamentale ale democraţiei, a practicilor democratice şi a drepturilor omului S2. Recunoaşterea drepturilor şi responsabilităţilor implicate în orice acţiune individuală şi/ sau socială

S3. Realizarea în discursurile scrise sau orale a unor legături între valori şi practicile subiacente specifice unei societăţi democratice

3. Dezvoltarea capacităţilor de a dialoga şi de a coopera în condiţiile acceptării pluralismului şi valorizării pozitive a diferenţelor S4.

Relaţionarea unui mesaj civic cu cel al unui partener în situaţii de comunicare dialogată

S5. Identificarea unor situaţii în care este nevoie de pluralism şi valorizare pozitivă a diferenţelor

4. Manifestarea unor atitudini pozitive faţă de sine şi faţă de ceilalţi

S6. Asumarea unor roluri sociale care implică o relaţionare pozitivă faţă de sine şi faţă de ceilalţi

5. Stimularea interesului pentru participarea la viața socială și pentru exersarea calității de cetățean

S7. Acceptarea și îndeplinirea unor sarcini și responsabilități la nivelul grupului sau al comunității

DREPT ŞI LEGISLAȚIE

Clasa a X-a

Programa școlară de Drept și legislație
a fost aprobată prin Ordin al ministrului educației naționale
nr. 5128/21.12.1999

NOTA DE PREZENTARE

Drept și legislație reprezintă o disciplină destinată introducerii elementelor de bază în studierea elementelor de drept și legislație, pentru filiera tehnologică a învățământului liceal, profilul servicii.

Concepția curriculară a acestei discipline fundamentează un tip de proiectare interdisciplinară și integrată, pe cinci unități tematice, semi-autonome.

Fiecărei unități îi corespund competente specifice și conținuturi tematice.

Alegerea tehnicilor de instruire revine profesorului, care are sarcina de a individualiza și de a adapta procesul didactic la particularitățile elevilor.

Conținuturile acestei discipline sunt elaborate pe baza unor competențe specifice de observare, de analiză și de interpretare ale elementelor de drept și legislație. Ulterior, în clasele a XI-a și a XII-a, elevii vor adânci caracteristicile profilului - servicii – prin studierea, în cadrul curriculum-ului la decizia școlii, a legislației specifice ramurii de activitate pentru care au optat.

Alegerea disciplinelor opţionale aparţine elevilor, sub îndrumarea părinţilor şi a profesorilor, şi se situează în perspectiva finalităţilor liceului tehnologic, profilul servicii.
Baza informaţională a disciplinei Drept şi legislaţie este reprezentată diferit în cele cinci unităţi de conţinuturi. În prima unitate tematică conţinuturile vizează noţiunile elementare despre stat, rolul statului de drept, autorităţile statului şi drepturile şi îndatoririle fundamentale ale cetăţenilor.
”Noţiuni elementare despre drept” abordează rolul dreptului ca disciplină socială, categoriile de norme juridice, izvoarele de drept, tipurile de raporturi de drept şi rolul persoanelor fizice şi juridice ca subiecte de drept.
“Elemente de drept civil“ vizează dreptul civil ca ramură de drept, raportul juridic civil, drepturile subiective, recunoaşterea diferitelor categorii de bunuri, principalele contracte de drept civil precum si rolul contractului ca principal izvor de obligaţii civile.
”Elementele de drept comercial” vizează, în principal, actele şi faptele de comerţ, categoriile de comercianţi, procedura juridică pentru constituirea, funcţionarea şi dizolvarea societăţilor comerciale, precum şi rolul şi tipurile contractelor comerciale.
A cincea unitate se referă la elementele de drept al muncii: raporturile juridice de muncă, contractele de muncă şi răspunderea persoanelor încadrate în muncă.

COMPETENŢE SPECIFICE ŞI CONŢINUTURI
Competenţe specifice Conţinuturi
1. Identificarea persoanelor fizice şi juridice în raportul de drept.

NOŢIUNI ELEMENTARE DESPRE STAT
- Noţiuni despre stat
- Puterea de stat
- Cetăţenia
- Drepturile şi îndatoririle fundamentale ale cetăţenilor

NOŢIUNI ELEMENTARE DESPRE DREPT
- Definiţie, rol,
- Norma de drept: definiţie, structură, clasificare, aplicare

- Izvoarele de drept
- Raportul de drept: definiție, structură, clasificare
- Persoanele fizice şi persoanele juridice, subiectul de drept: capacitatea juridică, atribute

2. Identificarea şi descrierea unor elemente de drept civil.
3. Valorificarea informațiilor de drept civil în rezolvarea unor probleme personale/profesionale.

ELEMENTE DE DREPT CIVIL
- Definiție, obiect
- Raportul juridic civil
- Clasificarea drepturilor subiective
- Bunurile şi clasificarea lor
- Patrimoniul
- Dreptul de proprietate: definiție, atribute,
- forme
- Actele şi faptele juridice
- Contractul-principalul izvor de obligații civile
- Principalele contracte de drept civil.

4. Cunoaşterea prevederilor legale generale privind constituirea unei societăți comerciale.
5. Descrierea atribuțiilor pe care le au părțile în anumite tipuri de contracte comerciale.
6. Elaborarea unor contracte specifice dreptului comercial în funcție de un context dat.

ELEMENTE DE DREPT COMERCIAL
- Definiție, obiect;
- Actele şi faptele de comerț;
- Comercianții, subiect de drept comercial;
- Comerciantul - persoană fizică;
- Registrul de Comerț;
- Fondul de comerț;
- Comercianții, persoane juridice;
- Societățile comerciale: forme, procedură juridică de constituire;
- Contractul de societate, izvor de subiecte şi obiecte comerciale;
- Tipuri de contracte comerciale;
- Contractul de vânzare-cumpărare;

- bazele dreptului, componente, forme, uzanțe,
- derulare (pregătire, încheiere, livrare, plată);
- cazuri de neîndeplinire a contractului;
- corespondență în legătură cu contractul de vânzare-cumpărare;
- Protecția consumatorului.

7. Descrierea atribuțiilor pe care le au părțile într-un contract de muncă.
8. Recunoaşterea şi descrierea formelor de răspundere a persoanelor încadrate în muncă.
9. Elaborarea unor tipuri de contracte de muncă în funcție de un context dat. ELEMENTE DE DREPT AL MUNCII

- Definiție, obiect
- Raporturile juridice de muncă
- Contractul individual de muncă: elemente esențiale, trăsături, capacitatea juridică a părților; obiect şi cauză; modul de verificare a aptitudinilor şi pregătirii profesionale; durata; forma; drepturile şi obligațiile generale ale părților contractului, modificarea şi încetarea contractului individual de muncă
- Răspunderea persoanelor încadrate în muncă.
- Forme:
- Disciplinară: disciplina muncii, sancțiuni;
- Materială: condiții, modalități principale de stabilire şi recuperare a prejudiciului;
- Contravențională: contravenții;
- Penală:
- categorii de infracțiuni contra patrimoniului;
- categorii de infracțiuni de serviciu sau în legătură cu serviciul;
- categorii de infracțiuni de fals;
- pedeapsa penală.

VALORI ŞI ATITUDINI

- Respectarea legislației specifice domeniului de activitate.
- Sesizarea preferințelor consumatorilor şi participarea la educarea gustului acestora.
- Asigurarea protecției consumatorului şi a mediului prin oferirea de produse şi servicii de calitate.
- Conştientizarea impactului calității produselor şi serviciilor asupra calității vieții.
- Responsabilitatea pentru soluțiile economice propuse.

SUGESTII METODOLOGICE

Curriculum-ul disciplinei "Drept şi legislaţie" este alcătuit din unităţi de conţinut semiautonome.

Profesorul care predă disciplina este obligat să utilizeze elementele corespunzătoare fiecărei teme pentru ca elevul să poată dobândi competenţele specifice.

Temele se abordează în interdependenţa şi cu corespondenţa în activitatea socială şi economică.

Ordinea de parcurgere a temelor într-un an şcolar poate fi propusă de profesori.

În viziunea noii proiectări curriculare, profesorul are libertatea de a alege metodele şi tehnicile didactice.

În scopul formării competenţelor specifice se iau în considerare următoarele abilităţi ale elevului:

- munca în echipă;
- observarea, analiza, planificarea, comunicarea;
- autoevaluarea;
- capacitatea de a lua decizii;
- spiritul de iniţiativă;
- creativitatea;
- dorinţa de informare şi perfecţionare.

Fişele de lucru care vor fi folosite de profesor în procesul de predare-învăţare vor insista pe prezentarea unor informaţii interdisciplinare şi pe antrenarea elevilor în rezolvarea unor probleme şi exerciţii practice. În activităţile desfăşurate cu clasa organizată în microgrupuri de lucru se va insista pe îmbinarea judicioasă a învăţării teoretice cu aspectele practice, stimulând participarea elevilor la procesul de autoinstruire.

Pentru realizarea competenţelor specifice vor fi folosite metode didactice moderne ca: problematizarea, învăţarea prin descoperire, experimentul, exerciţiul etc.

Problematizarea presupune crearea unor situaţii-problemă care să determine elevii să restructureze şi să completeze unele cunoştinţe anterioare în vederea soluţionării noilor situaţii pe baza experienţei şi a efortului personal.

Problematizarea se regăseşte în modul de întocmire a fişelor de lucru şi a fişelor de evaluare propuse de către profesor.

Problemele pot fi:

- de identificare;
- de construire;
- de explicare;
- de demonstrare.

În cadrul orelor în care vor fi prezentate cele cinci secţiuni se vor utiliza mijloacele vizuale, audio-vizuale care au avantajul de a stimula gradul de participare a elevului şi de a intensifica activitatea mentală prin:

- vizionarea unor materiale privind tipologia întreprinderilor (casete video, fotografii, pliante)
- audierea unor înregistrări.

Mijloacele de învăţământ necesare prezentării temelor curriculum-ului pentru anul al II-lea de studii al liceului tehnologic-domeniul serviciilor, ordonate după funcţia pedagogică îndeplinită cu precădere sunt:

1. MIJLOACE INFORMATIV-DEMONSTRATIVE care reprezintă surse de informaţie şi servesc la exemplificarea sau ilustrarea noţiunilor, la concretizarea ideilor.
2. MATERIALE SAU REPREZENTĂRI FIGURATIVE:
- Ilustraţii
- Documente şi acte normative
- Planşe
- Folii transparente
3. REPREZENTĂRI SIMBOLICE:
- Scheme
- Diagrame
1. MIJLOACE DE FORMARE ŞI EXERSARE A PRICEPERILOR ŞI DEPRINDERILOR:
- Aparate de calcul (calculatoare de birou, P.C.)

5. MIJLOACE DE EVALUARE A REZULTATELOR ÎNVĂŢĂRII:
- Teste
- Chestionare
- Fişe de evaluare
- Referate
- Proiecte
- Lucrări practice
- Testarea asistata de calculator
- Grile de evaluare / autoevaluare

- Scale de evaluare
- Portofolii

Pentru prezentarea şi înţelegerea corectă de către elevi a noţiunilor referitoare la elementele de drept şi legislaţie, vom utiliza următoarele mijloace de învăţământ:

F1 - folie transparentă privind drepturile şi îndatoririle cetăţenilor
F2 - folie transparentă privind categoriile de norme juridice
F3 - folie transparentă privind izvoarele de drept
F4 - folie transparentă privind tipurile de raporturi de drept
F5 - folie transparentă privind tipurile de drepturi subiective
F6 - folie transparentă privind categoriile de bunuri
F7 - folie transparentă privind categoriile de contracte de drept civil
F8 - folie transparentă privind categoriile de comercianţi
F9 - folie transparentă privind categoriile de contracte comerciale
F10 - folie transparentă privind formele de răspundere ale persoanelor încadrate în muncă

Evaluarea este confundată adesea cu verificarea cunoştinţelor elevilor şi cu atribuirea notelor pentru aceste cunoştinţe. În realitate, evaluarea este un proces mult mai complex care presupune o pregătire ştiinţifică temeinică a profesorului şi efortul de a diminua la minimum subiectivismul în aprecierile pe care acesta le face în mod obişnuit, prin exercitarea atribuţiilor profesionale.

- Pentru profesor este o activitate etapizată, la capătul căreia profesorul îşi dă seama care este pregătirea elevului la un moment dat, la disciplina sa, în comparaţie cu aşteptările lui şi cu cerinţele programelor analitice.
- Pentru elev, evaluarea este mijlocul prin care el este perceput de profesor şi cum îi apreciază acesta pregătirea (nu întotdeauna evaluarea profesorului coincide cu autoevaluarea făcută de elev propriei sale pregătiri). Procesul de evaluare presupune in sens generic două activităţi distincte importante:
- măsurarea cantitativă sau calitativă a ceea ce constituie comportamentul observabil circumscris obiectivului de evaluare propus;
- emiterea unei judecăţi de valoare pe baza informaţiilor dobândite anterior.

În aceste condiţii instrumentul de evaluare dobândeşte o semnificaţie deosebită, fiind cel care oferă evaluatorului şi celui evaluat, măsura

gradului în care este realizat un obiectiv educațional. Principalul instrument de evaluare îl constituie testul. Testele pot fi standardizate sau elaborate de profesor. Testele elaborate de profesor sunt teste de cunoştinţe sau teste de aptitudini.

Alături de teste, evaluarea poate fi realizată şi prin utilizarea instrumentelor de evaluare complementară:

- chestionarele;
- grilele;
- referatele;
- inventarele de control;
- activitățile experimentale;
- portofoliile.

Evaluarea trebuie să utilizeze instrumente care să-i permită profesorului sa evalueze eficient nu numai cunoştinţe, ci şi priceperi şi deprinderi, abilități de ordin practic ale elevului. Tocmai de aceea, vor fi folosite complementar forme de evaluare de bază şi alternative (teste, chestionare, grile, scale, proiecte, portofolii, etc.) care să ofere o informație cât mai completă asupra competențelor elevilor.